

Umdenken im japanischen Bildungswesen

**Von der Sonderpädagogik zur
speziellen Unterstützungspädagogik**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Karin Gogg
von Zürich

Angenommen auf Antrag von
Prof. Dr. Eduard Klopfenstein und
Prof. Dr. Wilfried Schley

Zürich 2005

© 2005 Karin Gogg, 8304 Wallisellen/ZH
e-mail: kagogg@hotmail.com

Alle Rechte vorbehalten

Kopie und Verfielfältigung – auch
Auszugsweise – nur mit ausdrücklicher
Genehmigung des Autors gestattet.

“Ich bin mir nicht ganz sicher, was typisch oder normal bedeutet,
Und ich denke,
dass es sehr viele Arten gibt, Mensch zu sein,
die reich und voll sind,
auch wenn sie sehr unterschiedlich sind.”
(Sacks, Interview o.D.)

I'm not quite sure what
typical or normal means,
and I think
there are a great many modes of being human
which can be rich and full,
even though they are very different.
(Sacks, Interview o.D.)

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	12
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	14
FORMALE HINWEISE	14
VORWORT - DANKSAGUNG	15
1 EINLEITUNG	17
<hr/>	
1.1 ZIEL DIESER ARBEIT	18
1.2 ABGRENZUNG	19
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	22
1.4 FORSCHUNGS- UND LITERATURLAGE	23
1.4.1 ÜBERSETZUNGSHINWEISE	24
1. Teil: Das japanische Bildungswesen	25
2 DAS JAPANISCHE BILDUNGSSYSTEM	27
<hr/>	
2.1 REGIERUNGSSTRUKTUREN	27
2.2 BILDUNGSMINISTERIUM	27
2.3 ORGANISATIONEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER UNTERSTÜTZUNGSPÄDAGOGIK	31
2.3.1 DER ZENTRALE BILDUNGSRAT (CHÛÔ KYÔIKU SHINGIKAI)	31
2.3.2 ABTEILUNG FÜR SPEZIELLE UNTERSTÜTZUNGSPÄDAGOGIK (TOKUBETSU SHIEN KYÔIKU KA)	32
2.3.3 NISE: NATIONALES INSTITUT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (KOKURITSU TOKUSHU KYÔIKU SÔGÔ KENKYÛJO)	33
2.4 DISKUSSION DER JAPANISCHEN REGIERUNGSSTRUKTUREN	35
2.5 GESCHICHTE DES JAPANISCHEN SCHULSYSTEMS	35
2.5.1 DREI GROSSE BILDUNGSREFORMEN	36
2.5.2 VON DER ZWEITEN ZUR DRITTEN BILDUNGSREFORM	40
2.6 SONDERSCHULWESEN IN JAPAN	42
2.6.1 GESCHICHTE DER SONDERPÄDAGOGIK	42
2.6.2 REGELKLASSEN	43
2.6.3 SONDERKLASSEN	44
2.6.4 SONDERSCHULEN	45
2.6.5 AUSTAUSCH VON SCHÜLERN IN SONDER- UND REGELKLASSEN (KÔRYÛ KYÔIKU)	46

2.6.6	TSÛKYÛ-UNTERRICHT (TSÛKYÛ NI YORU SHIDÔ: STÜTZ- UND FÖRDERMASSNAHMEN)	47
3	FORMEN «NEU» ANERKANNTER SCHULSCHWIERIGKEITEN	51
3.1	LERNBEHINDERUNG	52
3.1.1	ZUM BEGRIFF	52
3.1.2	GESCHICHTE DER «LERNBEHINDERUNG» IN JAPAN	53
3.1.3	VERSCHIEDENE DEFINITIONEN DER LERNBEHINDERUNG	54
3.1.3.1	Amerikanische Definition	54
3.1.3.2	Japanische Definitionen	56
3.1.3.3	Vergleich der Definitionen von Lernbehinderung	56
3.2	ADHD: ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER	61
3.2.1	ZUM BEGRIFF VON ADHD	61
3.2.2	GESCHICHTE VON ADHD IN JAPAN	61
3.2.3	DEFINITION VON ADHD	63
3.2.4	ABKLÄRUNGSSTANDARDS	63
3.2.5	SCHLIMME SPÄTFOLGEN	64
3.2.6	MEDIKAMENTE	64
3.2.7	TOTTO-CHAN: EIN TYPISCHES ADHD-KIND?	65
3.3	HFA: HOCHFUNKTIONALER AUTISMUS	67
3.3.1	ZUM BEGRIFF VON AUTISMUS UND HOCHFUNKTIONALER AUTISMUS	67
3.3.2	GESCHICHTE DES AUTISMUS	68
3.3.3	DEFINITIONEN VON AUTISMUS	69
3.3.1.1	Hochfunktionaler Autismus (HFA)	69
3.3.1.2	Asperger-Syndrom	70
3.3.4	ABKLÄRUNGSSTANDARDS VON HFA	70
3.3.5	STUDIEN / KRITIK ZUR DEFINITION VON DSM-IV: ASPERGER-SYNDROM UND HOCHFUNKTIONALER AUTISMUS	72
3.3.6	FÖRDERUNG VON KINDERN MIT HFA AN JAPANISCHEN SCHULEN	73
3.4	SCHULVERWEIGERUNG	74
3.4.1	ZUM BEGRIFF SCHULVERWEIGERUNG	74
3.4.2	DEFINITION VON SCHULVERWEIGERUNG	74
3.4.3	«ZUKÜNFTIGES LEITBILD FÜR DIE HANDHABUNG VON SCHULVERWEIGERUNG»	74
3.4.4	GEGENWÄRTIGE SITUATION VON MENSCHEN, DIE ERFAHRUNGEN MIT SCHULVERWEIGERUNG HABEN	75
3.4.5	MASSNAHMEN ZUR BEHEBUNG VON SCHULVERWEIGERUNG	77

3.5	DISKUSSION ZU DEN FORMEN VON «NEU» ANERKANNTEN SCHULSCHWIERIGKEITEN	78
4	<u>VON DER SONDERPÄDAGOGIK ZUR SPEZIELLEN UNTERSTÜTZUNGSPÄDAGOGIK</u>	81
4.1	VORAUSSETZUNGEN	81
4.1.1	DIE INTERNATIONALEN ORGANISATIONEN	81
4.1.2	ZIELE DER SPEZIELLEN UNTERSTÜTZUNGSPÄDAGOGIK	84
4.2	GRUNDLAGEN AUF DER POLITISCHEN UND GESETZLICHEN EBENE	85
4.2.1.1	Allgemeine Bildungsreformen	85
4.2.1.2	Konkrete Gesetzes-Revisionsvorschläge	87
4.2.2	BILDUNGSREFORMEN FÜR SCHÜLER/INNEN MIT SPEZIELLEN BEDÜRFNISSEN	87
4.2.3	DEZENTRALISIERUNG	88
4.2.4	BETEILIGUNG VON ALLEN	88
4.2.5	FRÜHERKENNUNG UND FRÜHFÖRDERUNG	89
4.2.6	AUS- UND WEITERBILDUNG DER LEHRKRÄFTE	89
4.3	SYSTEME IM SPEZIELLEN UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM	91
4.3.1	ROLLEN UND ZIELE DER RICHTLINIEN DES UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS	92
4.3.2	SCHULEN IM REGIONALEN NETZWERK	93
4.3.3	ELTERNVEREINIGUNGEN NPO (NON-PROFIT-ORGANISATIONS)	94
4.3.3.1	Japanischer Elternverein für Lernbehinderte (<i>zenkoku LD oya no kai</i>)	94
4.3.3.2	Spezielle NPO für Betroffene von ADHD (NPO <i>hōjin ejison kurabu</i>)	96
4.3.3.3	Japanische Gesellschaft für Autismus (<i>nihon jiheishō kyōkai</i>)	96
4.3.4	SCHULINTERNES UNTERSTÜTZUNGS-NETZWERK FÜR SCHÜLER/INNEN	96
4.3.4.1	Tsūkyū-Unterrichtszimmer	98
4.3.4.2	Spezielle Unterstützungsschulen	98
4.3.5	SCHULINTERNES UNTERSTÜTZUNG-NETZWERK FÜR LEHRPERSONEN	99
4.3.6	PROZESS BIS ZUR INDIVIDUELLEN PÄDAGOGISCHEN UNTERSTÜTZUNG	100
4.3.7	ANALYSE DER SPEZIELLEN UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME	102
4.4	SPEZIELLE UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN IM UNTERRICHT	103
4.4.1	UNTERRICHTSMETHODEN AUS LITERATURQUELLEN	103
4.4.2	MODELL- / VERSUCHSSCHULEN	107
4.4.3	TEAMTEACHING	113
4.4.4	KLASSEN TEILEN	114
4.4.5	EINE STUDIE ÜBER UNTERRICHTSMETHODEN	114
4.4.5.1	Die Tests	115
4.4.5.2	Die Fragebögen	115

4.4.5.3	Untersuchungsergebnisse	115
4.4.6	INDIVIDUELLER LEHRPLAN / INDIVIDUELLER PÄDAGOGISCHER UNTERSTÜTZUNGSPLAN	116
4.4.7	KURZER EXKURS IN DIE SCHWEIZER SONDERPÄDAGOGIK-FORSCHUNG	116
4.5	ANALYSE DER UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN IM UNTERRICHT	119
2. Teil: Explorative Studie		121
5	EINLEITUNG DER EXPLORATIVEN STUDIE	123
5.1	ZIEL DER EXPLORATIVEN STUDIE	124
5.2	METHODIK	124
5.3	AUFBAU DER EXPLORATIVEN STUDIE	129
5.4	ANGEWANDTE METHODIK	130
6	PLANEN UND ORGANISIEREN	133
6.1	VORAUSSETZUNGEN	133
6.2	VORBEREITUNGEN	133
7	DURCHFÜHRUNG	137
7.1	ERSTE SCHULBESCHREIBUNG: STÄDTISCHE GRUNDSCHULE T.H. IN YOKOHAMA	137
7.1.1	BEOBSACHTUNGSPHASE IN DER GRUNDSCHULE T.H.	137
7.2	ZWEITE SCHULBESCHREIBUNG: STÄDTISCHE GRUNDSCHULE S. IM NORDEN VON KOBE	138
7.2.1	BEOBSACHTUNGSPHASE AN DER GRUNDSCHULE S.	138
7.3	DRITTE SCHULBESCHREIBUNG: PRIVATE OBERSCHULE MIHARASHIDAI GAKUEN IN NAGOYA	139
7.3.1	BEOBSACHTUNGSPHASE AN DER OBERSCHULE M.	140
7.4	VIERTE SCHULBESCHREIBUNG: MITTELSCHULE N. IN TAKATSUKI (PRÄF. OSAKA)	140
7.4.1	BEOBSACHTUNGSPHASE AN DER MITTELSCHULE N.	141
7.5	PROZESSE WÄHREND DER SCHULBESUCHE	142
7.5.1	ZUGANG ZU DEN SCHULEN UND REGELKLASSEN	142
7.5.1.1	Immunreaktionen	142
7.5.1.2	Ambivalenz	146
7.5.1.3	Misstrauische Gefühle der Beforschten	147
7.5.1.4	«Getting in» und «getting on»	147

7.5.2	DISKUSSION ÜBER DEN ZUGANG ZU UNTERRICHTSBESUCHEN	147
7.6	VERFASSEN DER PROTOKOLLE	149
7.6.1	PROZESS DER DATENERHEBUNG	149
7.6.1.1	Datenerhebung an der Grundschule	149
7.6.1.2	Datenerhebung an der Mittelschule	150
8	ANALYSE	153
8.1	METHODEN DER ALLGEMEINEN ANALYSE	153
8.2	ALLGEMEINE BESCHREIBUNG DER SCHULEN	154
8.2.1	SCHULGEBÄUDE	154
8.2.2	SCHULZIMMER	154
8.2.3	PAUSENPLATZ	156
8.2.4	SPORT- UND MEHRZWECKHALLE	157
8.2.5	ORGANISATION AN JAPANISCHEN SCHULEN	157
8.2.6	TECHNISCHER FORTSCHRITT	159
8.2.7	RITUALE	159
8.3	UNTERRICHTSANALYSE	160
8.3.1	ALLGEMEINE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN AN REGELKLASSEN	161
8.3.2	REGELKLASSE MIT EINER LEHRPERSON	163
8.3.2.1	Unterstützungsmethoden in der Regelklasse für Schüler/innen mit lern- bzw. verhaltensspezifischen Schwierigkeiten	164
8.3.2.2	Regelklasse mit einer Lehrperson: Lernspezifische Unterstützungen	164
8.3.2.3	Regelklasse mit einer Lehrperson: Verhaltensspezifische Unterstützungen	168
8.3.3	REGELKLASSEN MIT MEHREREN LEHRPERSONEN: TEAMTEACHING (TT)	171
8.3.3.1	Teamteaching: Kleingruppen- und Einzelunterricht in den Regelklassen	171
8.3.3.2	Gemeinsamer Teamteaching-Unterricht	171
8.3.4	UNTERSTÜTZUNG IM TSÛKYÛ-UNTERRICHT	173
8.3.4.1	Schulexterner Tsûkyû-Unterricht	174
8.3.4.2	Schulinterner Tsûkyû-Unterricht	175
8.3.4.3	Analysen der Tsûkyû-Unterrichtsprotokolle	176
8.4	ANALYSE DES FRAGEBOGENS	177
9	DISKUSSION	181
9.1	SYNTHESE DER UNTERRICHTSBESUCHE	181
9.1.1	«AUFFÄLLIGE» SCHÜLER/INNEN IN DER REGELKLASSE	181
9.1.2	WELCHE ART VON SCHÜLER/INNEN BESUCHEN DEN TSÛKYÛ-UNTERRICHT?	183

Inhaltsverzeichnis

9.1.3	UNTERRICHTSMETHODEN IN DER REGELKLASSE	184
9.1.4	UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN IN DEN REGELKLASSEN	187
9.1.4.1	Unterrichts-Differenzierung	192
9.1.4.2	Individueller Lehrplan	194
9.1.5	UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN AUSSERHALB DER REGELKLASSE	194
9.1.5.1	Unterstützungsmethoden im Tsûkyû-Unterricht	195
9.1.6	VERGLEICHE DER BEOBACHTETEN UNTERSTÜTZUNGEN UND DEN VORSCHLÄGEN DES BILDUNGSMINISTERIUMS UND EINER SCHULE	196
9.1.7	WARUM WERDEN GEWISSE UNTERSTÜTZUNGEN NICHT GELEISTET ODER ALS WENIG SINNVOLL ERACHTET?	197
9.1.8	AUSLÄNDISCHE FORSCHER/INNEN IN JAPANISCHEN SCHULZIMMERN	199
9.2	WANDEL INNERHALB DES JAPANISCHEN SCHULWESENS	200
9.2.1	DAS 7S-MODELL	200
9.2.2	ORGANISATIONALES LERNEN	202
9.2.3	EDUCATIONAL CHANGE THEORY	203
9.2.4	BOTTOM-UP ODER TOP-DOWN REFORMEN?	204
9.3	DAS JAPANISCHE BILDUNGSSYSTEM IM FLUSS?	205
10	SCHLUSSWORT	209

3. Teil: Anhang	213
Anhang-1: ADHD – Diagnose-Kriterien	215
Anhang-2: Unterschiede zwischen den amerikanischen und den japanischen Abklärungsstandards für ADHD	217
Anhang-3: Autismus – Diagnose	221
Anhang-4: Abklärungsstandards – konkrete Beispiele zu Hochfunktionalem Autismus HFA	224
Anhang-5: Auszug aus dem bisherigen Bildungsgesetz und seine Revisions-Vorschläge	229
Anhang-6: Beobachtete Unterrichtsstunden	231
Anhang-7a: Methoden in Regelklassen	234
Anhang-7b: Lernspezifische Unterstützungsmassnahmen in den Klassen der Grundschulen	259
Anhang-7c: Verhaltensspezifische Unterstützungsmassnahmen in den Klassen der Grundschule	261
Anhang 7d: Fallstudie: Lernspezifische Unterstützung an der Mittelschule	264
Anhang-7e: Fallstudie: Verhaltensspezifische Unterstützung an der Mittelschule	267
Anhang-7f: Teamteaching an der Grundschule	270

Inhaltsverzeichnis

Anhang-7g: Tsûkyû-Unterricht	277
Anhang-7h: Methoden im Tsûkyû-Unterricht	282
Anhang-7i: Sonderschule / Privatschule: Miharashidai Gakuen	291
Anhang-8: Fragebogen für Klassenlehrkräfte von Regelklassen	294
Anhang-9: Fragebogenauswertung	297
Anhang-10: Bundesamt für Statistik » International » Länderporträts » Japan » Kennzahlen » Comparator	310
LITERATURVERZEICHNIS	311
GLOSSAR	329
LEBENS LAUF	335

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 2

Abbildung 2-1: Struktur der Nationalen und Lokalen Regierungen die für Erziehung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie zuständig ist.	28
Abbildung 2-2: Struktur des Bildungsministeriums	28
Abbildung 2-3: Organisation von MEXT (ab 1. April 2003)	30
Abbildung 2-4: Das japanische Schulsystem	38
Abbildung 2-5: Schulsystem	43
Abbildung 2-6: Übersicht der Sonderklassen	44
Abbildung 2-7: Übersicht über die Sonderschulen	46

Kapitel 3

Abbildung 3-1: Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten in Prozenten aufgeteilt (Gesamtschülerzahl: 100%)	79
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kapitel 4

Abbildung 4-1: Nach dem Leitbild der zukünftigen «speziellen Unterstützungspädagogik»	93
Abbildung 4-2: Netzwerke der verschiedenen Institute	94
Abbildung 4-3: Die Schule im regionalen Netzwerk	97
Abbildung 4-4: Unterstützungsnetzwerk für die Anleitung von Kindern mit LD der Stadt Takatsuki	99
Abbildung 4-5: allgemeiner Plan bis zur Unterstützung	100

Kapitel 9

Abbildung 9-1: 7S-Modell von McKinsey	201
Abbildung 9-2: Der Lernkreis	203
Abbildung 9-3: Flussdiagramm des organisationellen Lernens	204

Kapitel 10

Abbildung 10-1: Die Maslow Bedürfnispyramide	210
Abbildung 10-2: Unterstützungs-Differenzierungen	211

Tabellenverzeichnis

Kapitel 1

Tabelle 1-1: Allgemeiner Vergleich	20
Tabelle 1-2: Vergleiche der Schulsysteme	21

Kapitel 2

Tabelle 2-1: Stundenplan einer Lehrkraft von Schüler/innen mit emotionalen Störungen	47
--------------------------------------------------------------------------------------	----

Kapitel 3

Tabelle3-1: Gegenüberstellung der NJCLD und der japanischen Definitionen	58
--------------------------------------------------------------------------	----

Kapitel 4

Tabelle 4-1: Notengebung, ein Beispiel	106
Tabelle 4-2: Unterstützungsmassnahmen im Unterricht	108
Tabelle 4-3: Beispiel für verhaltensspezifische Unterstützung	112

Kapitel 9

Tabelle 9-1: Wie gut verstehst du die Unterrichtsstunden in der Schule?	183
Tabelle 9-2: Wie gerne lernst du?	183
Tabelle 9-3: Unterrichtsmethoden	185
Tabelle 9-4: Wie lange ungefähr lernst du täglich nach der Schule?	187

Abkürzungsverzeichnis

ADHD:	Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS)
LD:	Learning Disability (Lernbehinderung)
HFA:	Hoch Funktionaler Autismus
NISE:	National Institute of Special Education
TIMSS:	Third International Mathematics and Science Study (durch IEA: International Association for the Evaluation of educational Achievement)
PISA:	Programme for International Student Assessment (durch OECD: Organization for Economic Cooperation and Development)
MEXT:	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
IEP:	Individualized Educational Program
ILP:	Individueller Lehrplan

Formale Hinweise

Zur Transkription japanischer Ausdrücke wird in dieser Arbeit ein modifiziertes Hepburn-System verwendet. Lange Laute werden durch den im Französischen verwendeten “Accent circonflexe” (ô, û, â) gekennzeichnet.

Bei japanischen Eigennamen wird wie in der japanischen Literatur üblich, der Familienname vor dem Vornamen geschrieben.

Die wörtlichen Zitate sind zwischen Anführungs- und Schlusszeichen und mit Quellenangaben versehen. Anmerkungen und Ergänzungen der Verfasserin in zitierten Texten werden in viereckigen Klammern [] hinzugesetzt.

Beim ersten Erscheinen eines japanischen Wortes wird in der Regel zuerst der deutsche Ausdruck gebraucht und der japanische *kursiv* in Klammern dazugesetzt. Im Glossar im Anhang sind alle im Text verwendeten japanischen Ausdrücke mit einer deutschen Übersetzung alphabetisch geordnet und stehen in *romaji* (Buchstaben: gakushû shôgai) und *kanji* (chinesische Schriftzeichen: 学習障害). Alle in dieser Arbeit verwendeten japanischen Ausdrücke werden mit Ausnahme der Eigennamen einheitlich klein und in der “Einzahl” geschrieben. Somit werden keine Plural “s” dazugefügt, wie zum Beispiel *jukus*, sondern *juku*.

Vorwort – Danksagung

Als erstes möchte ich allen danken, die mir geholfen haben, diese Dissertation zu realisieren. Ohne ihre Unterstützung und Kooperation wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Mein erster Dank gilt Toshiba International Foundation (TIFO), die mir 1999/2000 mittels eines Stipendiums ermöglichte, während vier Monaten verschiedene Schulen in Japan zu besuchen. Dabei wurde ich mit wertvollen Empfehlungsschreiben von Professor Hisaki Ozaki (Universität Ibaraki) unterstützt, was mir den Weg zu den Besuchen ebnete. vier Jahre später hospitierte ich dank der sorgfältigen Auswahl und Empfehlung von Professor Mitsuaki Tominaga (pädagogische Universität Osaka) in einer Mittelschule für weitere sechs aufeinander folgende Tage, was für diese Arbeit ergänzend war und wertvolle Informationen und Einblicke lieferte. Dankbar bin ich auch den Lehrkräften, die mich in den verschiedenen Schulen betreut hatten und denjenigen, die mir den Einblick in ihre Klassenzimmer gewährten. Entgegen der verbreiteten Meinung, dass die japanischen Lehrpersonen skeptisch gegenüber ausländischen Forschern sind, durfte ich die positive Erfahrung machen, dass die Lehrpersonen mir sehr offen gegenüber traten und auch ungemein neugierig auf das Schweizer Schulsystem waren. In einer Schule hätten wir uns sogar eine längere Zusammenarbeit vorstellen können, denn es braucht eine gewisse Zeit, um sich kennen zu lernen. Überall führte ich interessante Gespräche mit den Schulleiter/innen, Gesundheitserzieherinnen oder den Lehrkräften, so dass ich einen guten Ein- und Überblick in das japanische Schulleben gewinnen konnte.

Als bereichernd und interessant fand ich die Gespräche mit den verschiedensten Forschern an den Universitäten und den unterschiedlichsten Fachkräften. In langen geduldigen Erklärungen wurde ich von den Forschern von NISE (National Institut of Special Education) und von den Forschern beim Japanischen Bildungsministerium unterstützt, ihre Forschungsberichte richtig im Nationalen Schulsystem einzugliedern und zu verstehen.

Mein Dank gilt auch all denjenigen, die mich während meines Aufenthaltes vor 5 Jahren bei sich beherbergten oder mir zu Unterkünften verholfen hatten. Schliesslich möchte ich meinen Freunden, insbesondere Cuno Lanz und Johanna Kelkile für ihre stete Unterstützungen beim Durchlesen, Korrigieren und Kritisieren der Arbeit danken, sowie meinen Eltern und den Professoren Dr. Eduard Klopfenstein und Dr. Wilfried Schley, die mich ermutigt und angehalten haben, durchzuhalten.

Ich hoffe, dass diese Arbeit zum Verständnis des japanischen Bildungswesens beiträgt und die Leser/innen die Einstellungen der japanischen Lehrerschaft und Gesellschaft zur Neuorientierung von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik nachvollziehen können. Der Prozess hat erst begonnen. Es steht noch ein langer Weg bevor.

März 2005

Karin Gogg

*Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt
mit einem Schritt.*

(Japanisches Sprichwort)

1 Einleitung

Es ist schwierig über etwas zu schreiben, das es gar noch nicht gibt, das erst am Entstehen und Entwickeln ist. Wo schaut man hin? Wer hat das Sagen? Wo werden die besten Entwicklungen gemacht? Ist es wirklich am Entstehen oder wird nur darüber geredet?

Das japanische Bildungswesen und die Gesellschaft befinden sich, wie in den meisten Industrieländern, in einem steten Wandel, neue Werte werden aufgestellt und sollen vertreten werden. Der Zustand des Wandels ermöglicht deshalb nur eine Momentaufnahme der gegenwärtigen Situation und Prognosen für die Zukunft. Die japanischen Schulen sind im Begriff durch Schulversuche neue Schulmodelle zu entwickeln. Einige auserwählte Schulen durfte ich besuchen, einige mehr werden von Forschungsteams des Bildungsministeriums begleitet.

Seit 1996, als ich begann mich mit der japanischen Sonderpädagogik auseinanderzusetzen, hat ein Umdenken im japanischen Bildungswesen bezüglich Sonderpädagogik einiges verändert. Damals wollte ich über die Förderungen von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung (ADHS; im Folgenden aber mit der englischen Abkürzung ADHD bezeichnet: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, die auch in Japan verwendet wird) schreiben. Nach Gesprächen mit Professoren realisierte ich, dass Kinder mit solchen Schwierigkeiten im Unterricht nicht speziell beachtet wurden. Es wurde mir empfohlen, meine Forschung auf die Bildung von Kindern mit Lernbehinderungen zu fokussieren. Ihnen begann man seit wenigen Jahren Aufmerksamkeit zu schenken und in Projekten wurden Methoden gesucht, um solche Kinder besser zu fördern. So schildert meine Lizentiatsarbeit das allgemeine Sonderschulwesen Japans, das japanische Verständnis von Lernbehinderung, deren Schulung im Klassenzimmer, allgemeine Unterstützung von Lernbehinderten innerhalb und ausserhalb der Schule und deren Erziehung zu Hause. Konkret wurde das Schulleben von drei Kindern mit Lernbehinderungen und drei Unterstützungsmodelle in drei verschiedenen Schulen und Präfekturen beschrieben. Am Schluss wurde auf die neusten Reformen der Schulgesetze, die mittlerweile eingeführt wurden, hingewiesen.

Bei meinem zweiten Forschungsaufenthalt im Winter 1999/2000 erwähnten Fachleute zum ersten Mal Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörungen (ADHD) oder Asperger-Syndrom. Mütter erzählten mit Erleichterung, dass es nicht an ihrer Erziehung, sondern an einer Behinderung des Kindes lag, dass sich ihr Nachwuchs anders verhielt. Der viermonatige Besuch, der mir durch ein Stipendium von Toshiba International Foundation (TIFO) ermöglicht wurde, hatte das Ziel, den Unterricht und die Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten in der Schulstunde zu beobachten. Immerhin sind in Japan beinahe 99% aller Kinder in Regelklassen eingeschult. Ich wollte überprüfen, ob die Theorie mit der Praxis übereinstimmt und wissen, wie Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten in der Regelklasse unterstützt werden. Damit ich das Schulleben wirklich kennen lernen konnte, organisierte ich zwei- bis dreiwöchige sowie tages- oder stundenweise Schulbesuche. Die Erlebnisse und Beobachtungen dieser Schulbesuche werden im zweiten Teil dieser Arbeit, in den «Explorativen Studien» auf mehreren Ebenen beschrieben und analysiert.

Die Forschung blieb danach erneut für einige Jahre liegen, in denen sich das japanische Sonderschulwesen weiter entwickelte. Die Bezeichnung geistige Behinderung (*seishin hakujaku: geistesschwach*) wurde zur intellektuellen Behinderung (*chiteki shôgai*) umbenannt. Die Schulversuche von 1999/2000 wurden später nicht weiter verfolgt. In einer Schule wurde die Unterstützung von Kindern mit Lernbehinderung (LD), Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHD) und Hochfunktionalem Autismus (HFA) in den *Tsûkyû*-Klassen (Förderung ausserhalb des Klassenzimmers) stark reduziert, dafür sollte sie in den Regelklassen verstärkt werden. In einer anderen Schule begann die Forschung der allgemeinen Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten.

Das japanische Bildungsministerium wechselte 2001 seinen Namen von *Monbushô* zu *Monbukagakushô* und wurde umstrukturiert. Es anerkennt und definiert zum ersten Mal Lernbehinderung (LD), Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHD) und Hochfunktionaler Autismus (HFA), auch wenn sie noch nicht gesetzlich als Behinderung anerkannt wurden. Diese drei Formen «neu» anerkannter Schulschwierigkeiten werden schätzungsweise 7% der Schüler/innen ausmachen (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 7).

Die Sonderpädagogik (*tokushu kyôiku*) wurde in spezielle Unterstützungspädagogik (*tokubetsu shien kyôiku*) umbenannt und die Versuchsschulen entwickeln Modelle und Möglichkeiten, um jedes behinderte oder nicht behinderte Kind in eine Regelschule einzuschulen (Projekt). Dank der Dezentralisierung des Bildungssystems erhielten die Schulbezirke mehr Freiheiten und durch die Versuchsschulen (Modellschulen) beginnen die Schulen sich den Bedürfnissen der Schüler/innen anzupassen und sich so leicht zu diversifizieren.

1.1 Ziel dieser Arbeit

Der Inhalt dieser Arbeit besteht aus einer «kurzen explorativen Reise» von der «Sonderpädagogik» zur «speziellen Unterstützungspädagogik» mit dem Ziel, im ersten Teil den Wandel vom ursprünglichen japanischen Sonderschulwesen auf der Gesetzesebene, der Systemebene und der Ebene der Didaktik zu untersuchen und zu beschreiben. Im zweiten Teil beobachten wir in japanischen Schulen und Klassenzimmern, was Lehrpersonen unter speziellen Unterstützungsmassnahmen verstehen und wie sie Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten effektiv im Klassenzimmer unterstützen. Die Arbeit ist in fünf Hauptthemen gegliedert.

1. Der Aufbau des japanische Bildungsministeriums: Wer ist am Wandel des Sonderschulwesens bzw. der Unterstützungspädagogik beteiligt und welchen Einfluss haben diese Institutionen.
2. Auf dem Vorwissen und den Grundlagen meiner Lizentiatsarbeit aufbauend, wird die Ausdehnung von Behinderungsformen in der Sonderpädagogik (rund 1.5% der Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen) zur speziellen Unterstützungspädagogik (mind. 8% der Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen) aufgezeigt. Die Grundlagen des Sonderschulwesens wurden modifiziert aus der Lizentiatsarbeit übernommen (Kapitel: Geschichte des japanischen Schulsystems, Geschichte und Aufbau der japanischen Sonderpädagogik (S.22-37 in dieser Arbeit bzw. Gogg 1998, 18-32). Dieser Wandel beinhaltet auch die Definitionen der «Formen «neu» anerkannter Schulschwierigkeiten» von LD, ADHD und HFA.

3. Die Beschreibung des Wandels auf drei Ebenen: Erstens auf der Gesetzesebene, zweitens auf der Systemebene und drittens auf der Ebene der Didaktik.
4. Die explorative Studie: Schulbesuche in Japan: Die Idee dieser Studie war, herauszufinden, wie japanische Lehrpersonen Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten unterstützen. Gleichzeitig wird der Zugang und Prozess zu japanischen Unterrichtsbeobachtungen geschildert, analysiert und interpretiert.
5. Im Schlussteil wird in einer Synthese zwischen den Vorgaben des Bildungsministeriums und den beobachteten Unterstützungsmassnahmen, den Interviews und anderen Quellen mögliche Wege diskutiert, wie eine Unterstützung in japanischen Klassen in der Zukunft aussehen könnte und inwiefern ein Umdenken im japanischen Bildungswesen möglich ist.

Anhand der theoretischen (Beschreibung aus Literaturquellen) und praktischen (explorative Studie) Ebenen wird aufgezeigt, wie schwierig die Umsetzung eines guten Unterstützungssystem ist, wie Menschen in ihren sozialen und institutionellen Systemen sich gefangen fühlen, und wie daraus gewisse Aspekte der Theorie uminterpretiert werden können. Dies trifft auch auf die Forscherin zu, denn sie kann sich nicht vollständig von ihren schulischen Erfahrungen lösen. Einer der grössten Schwierigkeiten war, das Beobachtete nicht zu beurteilen und zu kritisieren, sondern mit «Wieso», «Welche Gründe», «Was ist der Vorteil?», «Was sind die Ziele?» zu hinterfragen, um auf neue Ergebnisse zu stossen.

1.2 Abgrenzung

Die erste Abgrenzung besteht in der Abgrenzung zur Lizentiatsarbeit. Während die Lizentiatsarbeit sich vorwiegend auf die Perspektive von Betroffenen und Eltern bezog, fokussiert diese Arbeit die Sichtweise der Lehrpersonen und der Forscher/innen, insbesondere die Bestrebungen des japanischen Bildungsministeriums, möglichst vielen Schüler/innen Unterstützungsmassnahmen anzubieten.

Die Lizentiatsarbeit stützte sich auf die japanische Forschungsliteratur und auf Erlebnisberichte von Betroffenen. Die Dissertation hat zusätzlich das Ziel, die Umsetzung der neuen Schulmodelle in den Schulen und Klassenzimmern zu schildern, denn schon oft klafften Theorie und Umsetzung, die Vorstellung der Forscher/innen und Leser/innen und die Wirklichkeit, weit auseinander. Zu diesem Zweck besuchte ich 1999/2000 über längere Zeit zwei Grundschulen (1. – 6. Schuljahr), eine private Oberschule (10. – 12. Schuljahr), sowie vier Jahre später eine Mittelschule (7. – 9. Schuljahr). Das Ziel dieser Schulbesuche war, herauszufinden, wie Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden. In Protokollen notierte ich meine Beobachtungen möglichst neutral und beschreibend, damit sie später evaluiert werden konnten.

Die Lizentiatsarbeit beschreibt sämtliche Unterstützungsformen für Kinder mit Schulschwierigkeiten in und ausserhalb der Schule. Die Dissertation beschränkt sich auf die Unterstützungsformen in den Schulen. Sie beschreibt das in Japan neu zu bildende Schulsystem, wie dieser Wandel vollzogen wird, wer die Entscheidungen trifft und wie diese umgesetzt werden, sowie die effektive Unterstützung im Klassenzimmer anhand von Fallstudien.

Nach verschiedenen Ansätzen und Anfängen musste das Thema zuerst von anderen Forschungsrichtungen abgegrenzt werden. Da das japanische Bildungsministerium plant, alle

Kinder in wohnnahen Regelklassen einzuschulen, wäre es nahe liegend, den Fokus dieser Arbeit auf die «Schulische Integration in Japan» zu richten. Doch weil das japanische Bildungsministerium selber nicht von «Integration» oder «Inklusion» spricht, könnte dies das Bild verfälschen. Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll *keine Beurteilung von Integration* sein – ein Begriff, der in Japan oft unterschiedlich ausgelegt wird (vgl. Roeder 2001, 99) – sondern vielmehr aufzeigen, wie das japanische Bildungsministerium im Bereich der Sonderpädagogik funktioniert, wie ein neues Schulsystem aufgebaut wird und wie Lehrpersonen Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten unterstützen und fördern.

Die Arbeit wird *keine vergleichende Studie* sein, auch wenn dies ursprünglich geplant war. Schon bald wurde nämlich klar, dass dies ein schwieriges Unterfangen ist und einige Tücken aufweist. Die Zustände eines Gegenstandes können nie ganz objektiv betrachtet werden, denn jeder Mensch, der ein System betrachtet und untersucht, macht dies durch die Augen seines sozialen Hintergrundes bzw. seiner Herkunft. Einige Gegensätze dieser beiden Länder und deren Bildungssystem sollen in Tabelle 1-1 und Tabelle 1-2 aufgelistet werden:

Tabelle 1-1: Allgemeiner Vergleich

	Japan	Schweiz
Bevölkerung (Ausländeranteil)	Homogen (zirka 2%)	Heterogen (bis 20%)
Landessprachen	1	4, über 200 Muttersprachen
Einwohnerzahl	127 Millionen	7,4 Millionen
Fläche	377'837 km ²	41'284 km ²
g r ö s s t e S t a d t (Einwohnerzahl)	Tôkyô (rund 12 Millionen)	Zürich (rund 343'000)
Ort	Insel	Land im Herzen Europas
Eigenschaft	Eigensinnig	Eigensinnig: Will sich in Europa nicht integrieren
Wirtschaft	steckt seit 1990 in einer Rezession	Hat wirtschaftliche Höhen und Tiefen
Vereinigung	wurde anfangs 17. Jahrhundert vereint	gibt es in der heutigen Form seit 1848
Staatsform	Hat einen Kaiser und einen Ministerpräsidenten: Parlamentarische Monarchie.	Keinen Adel, aber 7 Bundesräte: Föderalismus
Religionen	Buddhismus, Shintoismus	Christentum (katholisch, protestantisch)

vgl. Bundesamt für Statistik (2004-2), Anhang-10.

Es können folgende *Ähnlichkeiten* zwischen Japan und der Schweiz hervorgehoben werden:

Demokratie; langwieriger Prozess der Konsensbildung, der zu langsamen politischen und administrativen Entscheidungen führt; niedrige Streikraten; wenige Gerichtsfälle: wenn immer möglich, versucht man die Streitigkeiten zwischen zwei Parteien ausser- oder vorgerichtlich zu lösen (Sühneverfahren im Kanton Zürich); Selbstkritik, Kritiken werden nicht direkt erläutert; wenige Rohstoffe (natürliche Bodenschätze); grösstes wirtschaftliches Kapital: Human-Ressourcen; im Internationalen Vergleich relativ geringe Arbeitslosigkeit; hohes Ansehen von Aus- und Weiterbildung; hohes Ansehen von Schulbescheinigungen und Abschlusszeugnissen; solide Schulausbildung als die beste Voraussetzung für ein

Tabelle 1-2: Vergleiche der Schulsysteme

	Japan	Schweiz
Schulsystem	1 zentralistisches	26 föderalistische
Schülerzahlen:	ca. 11 Millionen	813'448
Ausländeranteil:	ca. 1%	Durchschnitt: 22.5% (je nach Kanton: 9.1%(AI)-40%(BS)) ⁺
Besonderer Lehrplan	1,47%	6.2% (je nach Kanton: 2.0%(TI)-9.9%(BS)) ⁺
		5,6% der Klassen mit besonderem Lehrplan
		3,9% in Kleinklassen*
		1,7% in IV-subventionierten Sonderschulen*
	Nicht erhoben	16,3% aller Kinder mit IV-Verfügung in Regelklassen (heilpädagogische Unterstützung)** ISF in allen Kantonen, aber nicht in allen Gemeinden ***
Tradition / Ursprung	dass Lernen ein Privileg ist	dass alle lernen müssen (um die Bibel lesen zu können.)
Schulentwicklung	zentralistisch gesteuert	föderalistisch: „Entscheide im Dorf“ ⁺
Informationsmaterialien	Werden vom Erziehungsministerium an alle Schulen verschickt	können bei der EDK bestellt werden
Bildungsreformen	grosse (Begriffsänderungen)	grosse (Begriffsänderungen)
Schulstunden pro Woche: 1. – 3. Schuljahr:	20-25	18-25
Schulstunden pro Woche: 4.-6. Schuljahr:	28-30	28-30
Schulstunden pro Woche: 7.-9. Schuljahr:	30	32-36
Obligatorische Schuljahre	9	9
Klassenrepetition	0%	14% (7.-9. Schuljahr) ⁺
	über 90% schliessen 12. Schuljahr ab	20-30% an Mittelschulen
Personen mit Tertiärabschluss	48%	26%
Anteil 15jährigen, die sich in der Schule oft langweilen****	32%	39%
Anteil 15jährigen, die sich in der Schule dazugehörig fühlen****	76%	87%
Anteil 15jährigen, die nie zum Vergnügen lesen****	47%	38%
Anteil 15jährigen, die sich mit ihren Eltern nie über ihre Schulleistungen unterhalten****	14%	3%

⁺ Quelle: Bundesamt für Statistik (2004-1)

* Quelle: Daten aus 1997/98 (vgl. Sturny-Bossart 1999, 10)

** Quelle: Sturny-Bossart (1999, 14)

*** ISF: Integrierte Schulform (Sturny 1999, 11)

**** Quelle: NZZ Folio (2002, 16f.)

Berufskarriere; fleissig (Spitzenplätze der jährlichen Arbeitsstunden); hohe Selbstmordraten; Präzision / Reinlichkeit und Pünktlichkeit als gute Eigenschaften; Liebe zum Detail und zur Verbesserung. Auch wenn die Liste der Ähnlichkeiten lang ist, so machen es die Unterschiede schwierig, die beiden Bildungssysteme miteinander zu vergleichen (siehe Tabelle 1-2), wie das die folgenden Punkte verdeutlichen. Eine Stadt mit 360'000 Einwohnern ist für Japaner «bei uns auf dem Land» (Bsp. Stadt Toyota, Präfektur Aichi), in der Schweiz ist Zürich mit rund 343'000 Einwohnern die grösste Stadt des Landes. In Japan gab es im Jahr 2003 rund 49'952 Schulen, mit 11'076'438 Schüler/innen und 773'592 Lehrpersonen, davon 740'950 Vollzeitangestellte, zusätzlich waren noch 153'112 Personen mit anderen Aufgaben an den Schulen angestellt (vgl. Monbukagakushô 2003)¹. In Anbetracht dessen, dass der Behindertenanteil (Japan 1,4%, Schweiz 6.2%) rund 5% Unterschied ausmacht, ist die Frage berechtigt, ob die gleichen Schweregrade der Behinderung miteinander verglichen werden können. Aus diesen Gründen wird hier auf eine vergleichende Studie verzichtet. Dafür wird das japanische Sonderschulwesen aus den Augen einer Schweizer Forscherin und Volksschullehrerin beschrieben. Das bedeutet, die Daten und Beschreibungen werden, wo es möglich und sinnvoll ist, mit schweizerischem Gedankengut oder Theorien verglichen, relativiert oder ergänzt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen: Ein theoretischer, deskriptiver Teil, in dem vorwiegend Literaturquellen des japanischen Bildungsministeriums über den Wandel des Sonderschulwesens herangezogen werden. Und ein explorativer zweiter Teil, in dem zuerst die Erfahrungen und Probleme meiner explorativen Untersuchungen des bestehenden Schullebens geschildert werden. Anschliessend werden die Erlebnisse, Erkenntnisse und Beobachtungen in den verschiedenen Schulklassen analysiert und zusammen mit den Auswertungen von Fragebögen und Gesprächen den gegenwärtigen Reformbestrebungen gegenüber gestellt. Meine längeren Schulbesuche fanden in Schulhäusern statt, die in Bezug auf die Beachtung von Kindern mit Formen «neu» anerkannter Schulschwierigkeiten als fortschrittlich galten und in diesem Zusammenhang in einem Forschungsprojekt beteiligt waren.

Diese Diskussion ist insofern wichtig, weil das Verständnis einer Theorie oder einer Reform unterschiedlich verstanden und ausgelegt werden kann. So wurden in meiner Lizentiatsarbeit verschiedene Systeme besonders gelobt, wobei ich beim Lesen und Bearbeiten dieser Systeme Unterrichtsvorstellungen und Unterrichtsverständnis einer Schweizer Pädagogin als Massstab nahm. Auf die vorliegende Studie bezogen bedeutet das, dass die vorwiegend aus der amerikanischen Literatur stammenden Ideen, die ins Japanische übersetzt wurden, nicht immer gleich verstanden und umgesetzt werden. Das bestehende Bildungsverständnis, die Gesellschaft sowie die systemischen Bedingungen beeinflussen die Umsetzung von neuen Ideen, wie das am Beispiel des Teamteaching oder am Einsatz von Lernspielen ersichtlich wird. Der Prozess der Schulbesuche wird ausführlich beschrieben und soll anderen Forscher/innen aufzeigen, dass die japanischen Schulen nicht so verschlossen sind, wie das sogar von japanischen Professoren angenommen wird. Es versteht sich von selbst, dass diese Schulbesuche nicht die gesamten japanischen Schulen (23'000 Grundschulen und 11'000

¹ Vgl. Kt. Zürich: 117'700 Schüler/innen, 12'151 Lehrpersonen. (Bildungsdirektion 2004)

Mittelschulen) repräsentieren und nur einen kleinen Aspekt des Schullebens aufzeigen. Die Beobachtungen dienen deshalb als Grundlagen, gewisse Vorgehen und Gedanken der japanischen Lehrpersonen zu verstehen und zu diskutieren.

Die im Anhang-7 zu findenden Beobachtungsprotokolle sollen dem interessierten Leser Einblick in verschiedene Schulstunden geben, wie sie von einer Schweizer Pädagogin beobachtet wurden und sind mit Absicht nicht weiter, als für diese Arbeit benötigt, kategorisiert worden. Generell umfasst der Anhang viele Seiten, da es mir ein Anliegen ist, Fakten, die ich zum Teil mit viel Zeitaufwand im Internet gesucht habe, im Anhang sinnvoll zu sammeln, um Nachforschungen und zukünftigen Forschungen die Suche zu ersparen.

1.4 Forschungs- und Literaturlage

In deutscher und englischer Fachliteratur wurde das japanische Sonderschulwesen bis anhin kaum erwähnt und behandelt, so dass sich diese Arbeit vorwiegend auf japanische Unterlagen bezieht.

Maïke Roeder veröffentlichte im Jahr 2001 ihre Dissertation «Behinderte Menschen in Japan: Eine Studie zur schulischen Bildung und beruflichen Integration». Im ersten Teil ihrer Dissertation wurde das japanische Sonderschulwesen ausführlich beschrieben und deckte sich mit meinen Beschreibungen in meiner Lizentiatsarbeit. Roeder blickte in ihrem Buch auf die integrative Schulung und liess sich zur Äusserung verleiten, dass in Japan nicht einmal der erste Schritt zur Integration vollzogen worden sei (vgl. Roeder 2001, 102). Während ich es als wichtig empfand, in meiner Arbeit über meine Erfahrungen der längeren Schulbesuche, kombiniert mit Aussagen eines von mir konzipierten Fragebogens zu schreiben, hielt Roeder (2001, 6) es weder möglich noch sinnvoll eigene Umfragen durchzuführen. Sie beschränkte sich auf Beschreibungen in Quellen und in einem Beispiel auf einen einzelnen eigenen kurzen Schulbesuch.

Die Büchergeschäfte und Bibliotheken sind voll von wissenschaftlichen und weniger wissenschaftlichen Büchern, Zeitschriften und anderen Veröffentlichungen. Es ist schwierig, als Nichtjapanerin und Wissenschaftlerin den Durch- und Überblick zu behalten und solche Quellen in ihrer Relevanz richtig einzuschätzen. Die Meinungsvarianz ist vielfältig und gegensätzlich: von einer totalen Integration bis zur Äusserung, dass es nicht so schlimm sei, nicht zur Schule zu gehen (vgl. Watanabe et al. 2001). In Autobiographien, Fiktionen, eigenen Erlebnisberichten und Ratschlagsbüchern wird das Schulsystem gelobt oder kritisiert. Zu Erziehungsfragen werden in diesen Büchern gegensätzliche Meinungen vertreten, was sehr spannend und interessant zu lesen ist, so dass einige davon zu Leserhits aufstiegen. Die vorliegende Arbeit stützt sich aber vorwiegend auf staatliche Quellen, die vom Zentralen Bildungsrat (*chûô kyôiku shingikai*), vom Büro für Grund- und Mittelschule (*shotô chûtô kyôiku kyoku*), oder vom Nationalen Institut für Sonderpädagogik (*nihon tokubetsu kyôiku kenkyûjo*, vgl. Kapitel NISE: Nationales Institut für Sonderpädagogik) verfasst wurden, auf pädagogische Fachzeitschriften zum Thema Lernbehinderte, Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom (ADHD) oder Hochfunktionaler Autismus (HFA) und auf wenige Schulinformationsblätter.

Zum Schluß einige Worte zur Quellensuche im Internet, die für diese Arbeit intensiv gebraucht wurde. Das Internet scheint die grösste Bibliothek der Welt geworden zu sein und man findet oft die neusten Veröffentlichungen, wenn man in der Suchmaschine die richtigen

Begriffe eingibt. Es kann sowohl effizient als auch uferlos sein. Bei der Quellenangabe besteht die Gefahr, dass der Urheber einer Veröffentlichung seinen Artikel vom Internet löscht, seine Homepage-Adresse ändert oder schliesst. Dazu können im Verlauf der Zeit auch Änderungen im Text vorgenommen worden sein. Das japanische Bildungsministerium veröffentlicht auf seiner gut organisierten und umfassend informierenden Homepage viele Berichte, Zwischenberichte, Diskussionen, Vorläufer von Gesetzesänderungen oder bestehende Gesetze. Das Internet verleitet, gewonnene Informationen und Ideen schnell zu veröffentlichen und sie erst danach zu überprüfen, was zu Verlusten der Glaubwürdigkeit und Relevanz der Untersuchungen führen kann. Weil sich der Inhalt dieser Arbeit aber vorwiegend auf den gegenwärtigen Zustand konzentriert, erschien es unumgänglich, die neusten Entwicklungen und Informationen im Internet zu suchen und zu zitieren.

Häufig im Text verwendete Abkürzungen und formale Hinweise bezüglich der Transkription von japanischen Wörtern sind am Anfang der Arbeit, gleich nach dem Inhaltsverzeichnis aufgelistet.

1.4.1 Übersetzungshinweise

Verschiedene japanische Ausdrücke wurden bei der Übersetzung dem Kontext angepasst. So zum Beispiel der Ausdruck *kyôiku*, der mit folgenden Begriffen übersetzt werden kann: Erziehung, Bildung, Pädagogik, Ausbildung, Training, Unterricht, Aufziehen, Kultivierung oder in Zusammensetzung mit anderen Wörtern Lehr-, Schul-, Bildungs-, bildende, pädagogische. Für Behörden und Institute wurde in dieser Arbeit die Übersetzung Bildung, Pädagogik oder pädagogische verwendet.

Shidô wird auch sehr vielfältig gebraucht: Anleitung, Leitung, Unterweisung, Direktion, Führung, Training, Unterricht, beratend, Leit-(prinzip) usw.

Tokubetsu / tokushu: besonders oder speziell. Das Wort wird in Kombination von *tokushu kyôiku* «Sonderpädagogik», *tokushu gakkû* «Sonderklasse», *tokubetsu shien kyôiku* «spezielle Unterstützungspädagogik» verwendet. In dieser Arbeit wurde das Wort «speziell» oft dem Wort «besonders» vorgezogen.

Shôgai: Hindernis; Verhinderung. Störung. {Med.} Läsion, Schwierigkeit, Hürde oder als Verb: hindern; hinderlich sein; hemmen; hemmend wirken; stören; verhindern; im Wege stehen.

1. Teil: Das japanische Bildungswesen

2. Das Japanische Bildungssystem

Der erste Teil widmet sich den Veränderungen im Japanischen Bildungssystem hinsichtlich Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten. Im ersten Kapitel wird der Aufbau des japanischen Bildungsministeriums erklärt, mit dem Schwerpunkt des Einflusses auf die japanische Sonderpädagogik. Im zweiten Kapitel folgt nach einem geschichtlichen Abriss eine Übersicht des Schulwesens, einschliesslich des Sonderschulwesens mit seinen «neuen Behinderungsarten», das unter grossen Reformen steht. Anschliessend werden die für diese Arbeit wichtigen Grunderziehungsgesetze erläutert. Im letzten Teil wird auf die vorgeschlagenen Unterstützungsmethoden eingegangen, die in einem späteren Kapitel mit der Analyse meiner explorativen Studie verglichen und diskutiert werden.

2.1 Regierungsstrukturen

Das Bildungsministerium (*Monbu-kagaku-shô*) ist eines von zehn Ministerien, die dem Kabinettsbüro unterstellt sind. Die administrative Struktur der Japanischen Regierung (vom 9. April 2003, vgl. Abbildung 2-1) zeigt auf, wie das Bildungsministerium aufgebaut ist und welche Machtstrukturen vorhanden sind. War früher alles vom *Monbushô* (heute *Monbukagakushô*) bestimmt und delegiert worden, werden jetzt die Präfektur- und Stadt-Regierungen von der Nationalen Regierung nur noch geführt und beraten. Viele Entscheidungen werden den einzelnen Präfekturen überlassen, was einerseits zu einer Aufbruchstimmung führt, andererseits auch zu Unsicherheiten.

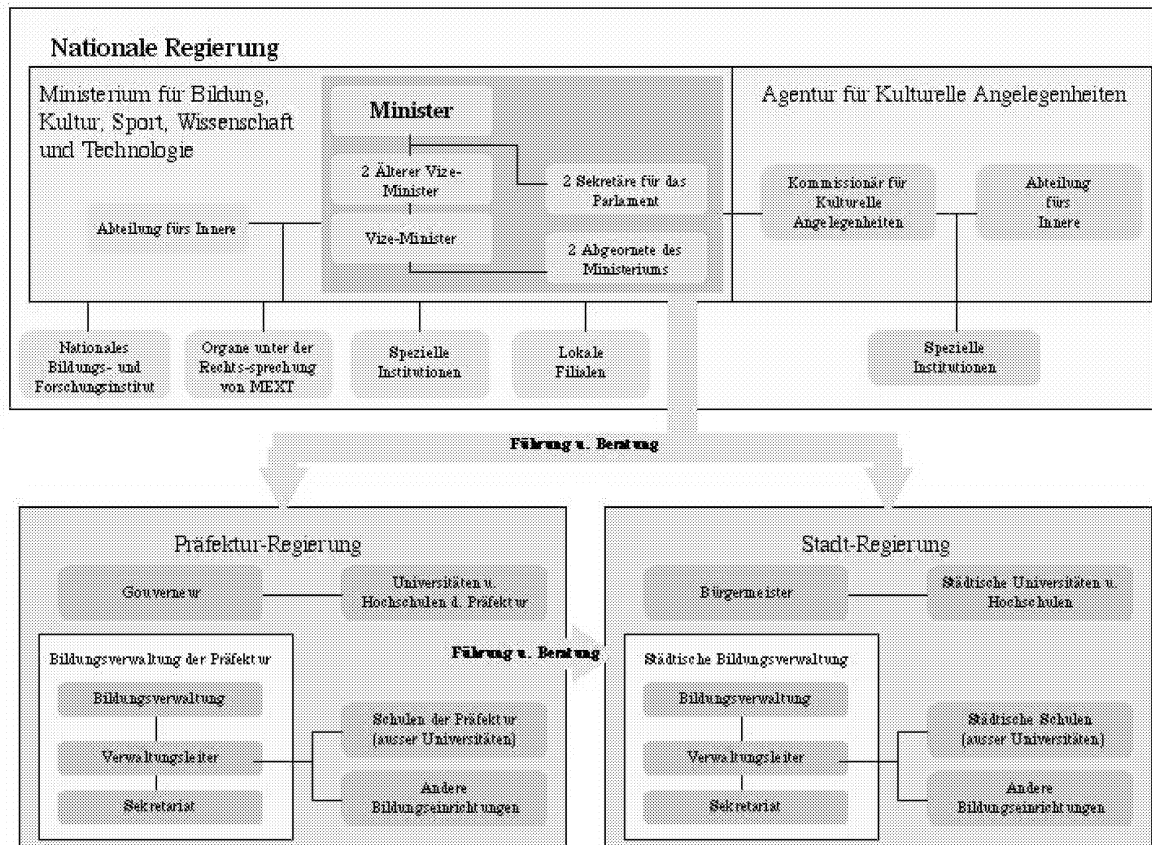
2.2 Bildungsministerium

Das Japanische Bildungssystem wurde bis 2001 vom Japanischen Bildungsministerium, dem sogenannten *Monbushô* bestimmt. 2001 wurde *Monbushô* mit der Agentur für Kulturelle Angelegenheiten (*bunkachô*) zusammengelegt und fortan nennt sich das Ministerium *Monbukagakushô*, (abgekürzt *Monkashô*), auf Englisch „Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology“ (abgekürzt: MEXT oder MECSST). Das Bildungsministerium ist eines von zehn Ministerien in der Japanischen Regierung, das dem Kabinettsbüro unterstellt ist. Mit den neuen Strukturen strebt es an, in die Zukunft zu investieren und besteht aus den drei Schwerpunkten: Bildung, Wissenschaft/Technologie, Kultur und Sport (vgl. Abbildung 2-2).

Mit diesem System soll eine Nation entstehen, in der «wertvolle Human-Ressourcen und verschiedene Ausbildungen und Kulturen» vorhanden sind und die auf einer wissenschaftlichen und technischen Kreativität basiert.

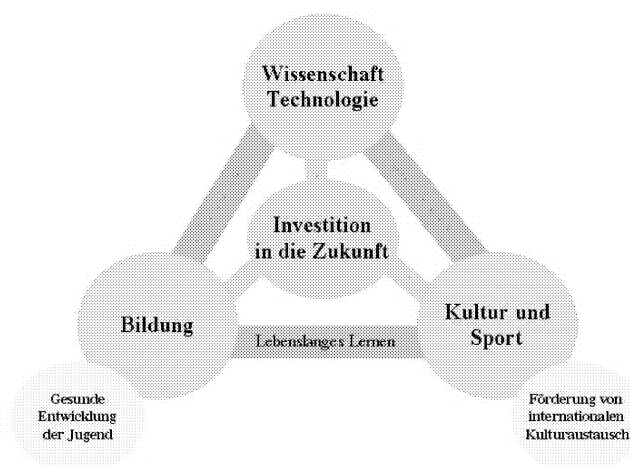
Um dies zu erreichen, setzt das japanische Bildungsministerium auf folgende Punkte: Lebenslanges Lernen; Förderung der Bildungsreform, um eine reiche Menschheit zu bilden; gesunde Jugend; Schulen, welche die Unabhängigkeit der Religionen und Schulen respektieren; Errichtung von Universitäten und Hochschulen, die im Einklang mit dem Rest der Welt stehen.

Abbildung 2-1: Struktur der Nationalen und Lokalen Regierungen die für die Erziehung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie zuständig ist.



Quelle: Mext (09.04.2003).

Abbildung 2-2: Struktur des Bildungsministeriums



Quelle: Mext (26.05.2004)

Als zentralistisch organisiertes Ministerium ist das Monbukagakushô eine riesengrosse Organisation, wie Abbildung 2-3 zeigt. Das erste Mal seit 120 Jahren wird aber in diesem System die Verantwortung dezentralisiert und die Schulbezirke erhalten grössere Entscheidungsfreiheiten, damit sich ihre Schulen den Bedürfnissen der Kinder im Schulbezirk anpassen können.

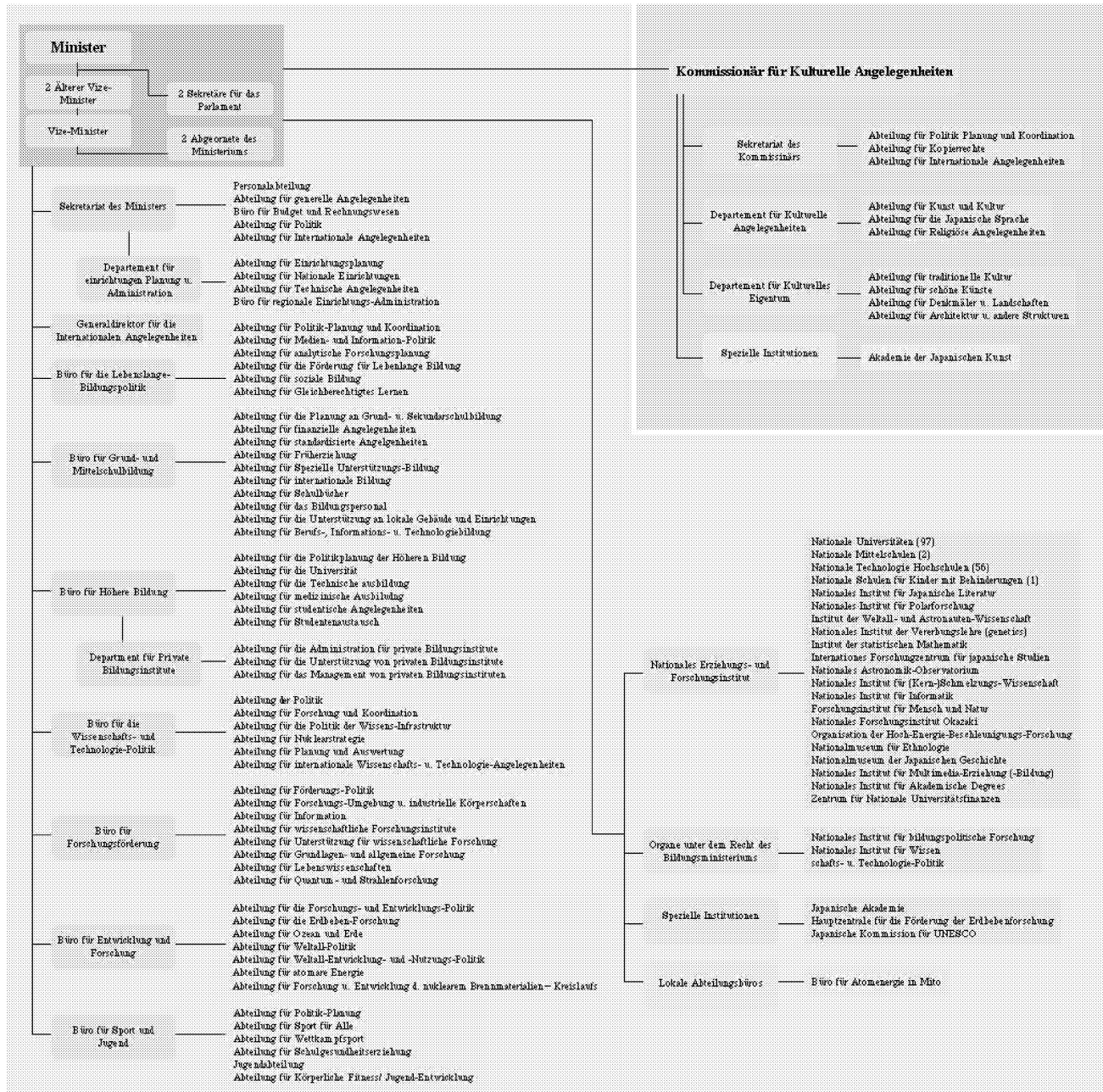
Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, das ganze Bildungsministerium zu erklären. Die folgenden Beschreibungen beschränken sich deshalb auf die für die Schulung von Kindern mit Behinderungen beiden relevanten Abteilungen: Büro für lebenslange Bildungspolitik und das Büro für Grund- und Mittelschulbildung (vgl. Mext 09.04.2003):

1. Das **Büro für lebenslange Bildungspolitik** (*shôgai gakushû seisaku kyoku*) plant und entwirft grundlegende, politische Massnahmen, verwaltet, dirigiert und führt Forschungen und Analysen der Bildung des In- und Auslandes durch, um die Bildungsreform zu fördern. Das Büro für lebenslange Bildungspolitik bemüht sich die Informationstechnologie zu fördern. Ebenfalls fördert das Büro die Bildung der Gesellschaft, unterstützt die Bildung zu Hause, und entwickelt verschiedene Möglichkeiten für lebenslanges Lernen im Zusammenhang mit der Gleichstellung von Mann und Frau. Das Büro ist im Weiteren für die Aufrechterhaltung und Vergrösserung der Fernseh- und Rundfunk-Universität (*hôsô daigaku*) (Bildung durch Fernsehen und Radio) zuständig sowie für die Förderung von Fachhochschulbildung und verschiedenen Schulbildungen (vgl. Mext 09.04.2003).
2. Das **Büro für Grund- und Mittelschulbildung** (*shotô chûtô kyôiku kyoku*) ist für die Erstellung der Curriculums-Richtlinien für Grund-, Mittel- und Oberschulen, für Blinden- und Taubstummenschulen und die anderen Sonderschulen sowie für die Kindergärten, um die Grund- und Mittelschulbildung zu fördern. Des Weiteren trägt es die Verantwortung für die Verbesserung der Schüler- und Schülerinnenausbildung und Karriereplanung, die Förderung der Bildung für japanische Kinder im Ausland, und für das Bewilligen und freie (gratis) Aushändigen von Schulbüchern. Das Büro für Grund- und Mittelschulbildung ist für das lokale Bildungssystem verantwortlich, sowie für die verschiedenen Systeme der Staatsangestellten im Bildungswesen, für die Organisation der Klassen und Anzahl der pädagogischen Angestellten und für die Saläre der Erzieher und Erzieherinnen und die Verbesserung von öffentlichen Schuleinrichtungen. (vgl. Mext 09.04.2003). Organisation der Klassen und Anzahl der pädagogischen Angestellten und für die Saläre der Erzieher und Erzieherinnen und die Verbesserung von öffentlichen Schuleinrichtungen. (vgl. Mext 09.04.2003).

Das Büro für lebenslange Bildungspolitik ist für die Förderung der Bildung ausserhalb der obligatorischen Schule zuständig. Es entwickelt Bildungsprojekte nach der Schulzeit und an den Wochenenden. Es förderte die gesellschaftliche Bildung von Jung und Alt, insbesondere die regionalen Aktivitäten und der Sport. Gleichzeitig fördert es die Bildungsprogramme am Fernsehen und am Radio und unterstützt und fördert Fachhochschulen und andere Schulen. Das Ziel ist, das Lernen in möglichst vielen Bereichen des Lebens und der Gesellschaft zu unterstützen und zu fördern. Das Büro ist auch für die Bildung von Menschen mit Behinderungen und Schwierigkeiten verantwortlich. Diese Gesellschaftsgruppe wird zwar nicht explizit speziell gefördert, aber es sind durchaus Anstrengungen im Gang, diese Menschen in der Gesellschaft zu integrieren. So strahlt zum Beispiel das Fernsehen

Lehrgänge der Zeichensprache aus, das die Kommunikation zwischen Menschen mit Taubstummheit und sprechenden Menschen fördern soll.

Abbildung 2-3: Organisation von MEXT (ab 1. April 2003)



Quelle: Mext (09.04.2003)

Das Büro für Grund- und Mittelschulbildung ist am meisten mit der Sonderpädagogik beziehungsweise der speziellen Unterstützungspädagogik involviert, insbesondere die Abteilung für die Planung an Grund- und Mittelschulbildung, wo die Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten immer mehr in der Planung und Schulentwicklung berücksichtigt werden. Das Büro für Grund- und Mittelschulbildung ist für die Curriculums-Richtlinien verantwortlich und gibt vor, wie viel Schulstoff mindestens in den verschiedenen Schul-

klassen gelehrt werden muss. Mit der Abteilung für die spezielle Unterstützungspädagogik ist es direkt verantwortlich für die Berücksichtigung von Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten im Schulsystem. Im Januar 2004 wurden vom Büro für Grund- und Mittelschulbildung Richtlinien zur Errichtung und Förderung eines speziellen Unterstützungssystems an den Schulen veröffentlicht (vgl. Monbukagakushô Januar 2004).

2.3 Organisationen im Zusammenhang mit der Unterstützungspädagogik

Wie aus Abbildung 2-3 hervorgeht, gibt es zahlreiche nationale Erziehungs- und Forschungsinstitute. Japan, das beinahe 20-mal mehr Einwohner als die Schweiz zählt, sieht sich in einer breiten Forschungswelt. Dazu gehören die nationalen und privaten Universitäten der Pädagogik bzw. pädagogische Abteilungen der Universitäten, die lokalen Bildungsgremien und Bildungskommissionen und neuestens sind auch öffentliche Grund- und Mittelschulen in Forschungsprojekten involviert. Parallel gibt es zahlreiche kommunale und nationale Elternvereine, welche die Bildung und die Bildungsreformen kritisch betrachten und verfolgen. Es ist schwierig, in einer solch vielfältigen und fleissig publizierenden Forschungswelt, die Übersicht zu behalten. Entscheidend für die „Sonderpädagogik“ und diese Arbeit ist der Zentrale Bildungsrat (*chûô kyôiku shingikai*), die Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik (*tokubetsu shien kyôiku ka*) des Büros für Grund- und Mittelschulbildung (*shotô chûtô kyôiku kyoku*) und das Nationale Institut der Sonderpädagogik (*kokuritsu tokushu kyôiku sôgô kenkyujo*) NISE, deren Rolle im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.3.1 Der Zentrale Bildungsrat (*chûô kyôiku shingikai*)²

Der Zentrale Bildungsrat³ ist ein Organ des Bildungsministeriums und hat als Stabsstellenfunktion, im Gegensatz zu den Linieninstanzen (vgl. Abbildung 2-3), eine beratende und unterstützende Funktion, hat aber keine Entscheidungsbefugnisse oder Weisungsbefugnisse. Der Bildungsrat bestehend aus zirka 20 Mitgliedern (Forscher, Mitglieder eines pädagogischen Ausschusses, Universitätsprofessoren usw.), berät die Bildungsministerin bzw. den Bildungsminister und gibt Vorschläge ab, hauptsächlich anhand von Untersuchungen in der Bildungsförderung, im Vorantreiben des lebenslangen Lernens und in der Förderung des Sports. Im Zentralen Bildungsrat wurden für verschiedene Büros fünf Fachgremien errichtet:

- (1) Fachgremium für das Bildungssystem
- (2) Fachgremium für Lebenslanges Lernen
- (3) Fachgremium für Grund- und Mittelschulbildung
- (4) Fachgremium für die Universitäten
- (5) Fachgremium für Jugend und Sport.

Der Zentrale Bildungsrat ist kein Forschungsinstitut. Er sammelt vielmehr die Forschungsergebnisse, speziell diejenigen des NISE und andere Forschungsstellen, wie z.B. des

² Quellen: Monbukagakushô (2004), Chûô shingi kai (Mai 2002). usw.

³ Zentrale Beratungsgremien gibt es auch in anderen Ministerien, wie zum Beispiel im Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt, die Zentrale Rat für Mindestlohn, Zentraler Rat für Staatsvermögen des Finanzministeriums usw.

Forschungszentrums der Universität Tsukuba. Zur Veranschaulichung der Tätigkeiten des Zentralen Bildungsrates werden hier die 2003 vom Fachausschuss für Grund- und Mittelschulbildung veröffentlichten Berichte und Gutachten aufgezählt (vgl. Monbukagakushô 2004): «Massnahmen zur Verbesserung und Vervollständigung von Leitbildern und Bildungslehrplänen der Grund- und Mittelschulen», «Entwicklung neuer politischer Massnahmen für im Ausland studierende (ausländische Studenten)», «Vorbereitung des Unterrichtssystems bezüglich Ernährung», «Verbesserung und Vervollständigung der Pharmazie-Erziehung», «Leitbild der zukünftigen Schulverwaltung».

Der Zentrale Bildungsrat ist zuständig für politische Evaluationen und Vorschläge für Gesetzesänderungen. So hatte der Bildungsminister anhand von Vorschlägen entschlossen, die Unterrichtszeit um 1/8 (5-Tage-Woche) und den Unterrichtsinhalt um rund einen Drittel zu kürzen. 2001 hat er eine Diskussion eröffnet, wie das neue Grundgesetz der Pädagogik verändert werden soll. Er hat sämtliche Vorschläge und Anregungen an organisierten Kongressen, Hearings (teilweise mit Beteiligung des Bildungsministers) und im Internet gesammelt und diese in Berichten veröffentlicht (Monbukagakushô - *Pabulikku komento* 2004).

Der Zentrale Bildungsrat berät den Bildungsminister oder die Bildungsministerin und muss deshalb bei der Beratung die politische Stimmung und Meinung mit einbeziehen: Welche Wirkung haben die Vorschläge auf die Politiker und auf die Gesellschaft, und natürlich welche Perspektiven, Notwendigkeit und Effizienz haben die Vorschläge politisch. Deshalb ist es wichtig, die gegenwärtige Politik zu verstehen, Vorschläge in der Politik gut zu planen und die Notwendigkeit und Effizienz hervorzuheben, insbesondere in Bezug auf die Bedürfnisse der Nation und der Gesellschaft in einer «Projekt-Evaluation» mit einzubeziehen.

2.3.2 Abteilung für Spezielle Unterstützungspädagogik (*tokubetsu shien kyôiku-ka*)

Die Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik ist eine Unterabteilung des Büros für Grund- und Mittelschulbildung (*shotô chûtô kyôiku kyoku*) und führt selber keine Forschungen durch. Die Abteilung sammelt Forschungsergebnisse aus verschiedenen Studien und entwickelt daraus Leitlinien für die Schultube und für das Schulsystem. Es ist zuständig für das Curriculum der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen und verfasst Richtlinien in Bezug auf die Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Diese werden im Internet veröffentlicht und an Vorträgen vorgestellt und erläutert. Des Weiteren werden administrative Formulare herausgegeben, wie z.B. die Umteilung eines Schülers / einer Schülerin in die Blindenschule oder umgekehrt (vgl. Monbukagakushô Januar 2004). Es ist verantwortlich für die Kommunikation mit der Öffentlichkeit (PR) und sammelt Meinungen über neue Erlasse und Leitbilder, vorwiegend im Bereich des Schulsystems. Dreimal jährlich werden Richtlinien und Vorschläge zum Unterricht in einer Quartalszeitschrift⁴ veröffentlicht. Da werden Themen besprochen wie: «Richtlinien für den Aufbau eines pädagogischen Unterstützungssystems für Schüler und Schülerinnen mit LD; ADHD oder FHA an den Grund- und Mittelschulen»; «neue Entwicklung des Nationalen Forschungsinstitutes für Sonderpädagogik (NISE)»; «Koordinator für die spezielle Unterstützungspädagogik», ...Die gestartete spezielle Unterstützungspädagogik».

⁴ Liste der Quartals-Zeitschriften: http://www.toyokan.co.jp/jsp/book_list.jsp?findmode=genre&largcd=28&mdumcd=2905

Die Abteilung verfügt über keine politische Macht, um vorgeschlagene Systeme gesetzlich festzulegen. Soll eine Struktur oder eine pädagogische Idee gesetzlich verankert werden, muss dies dem Zentralen Bildungsrat delegiert werden.

2.3.3 NISE⁵: Nationales Institut für Sonderpädagogik (*kokuritsu tokushu kyôiku sôgô kenkyûjo*)

Das Institut wurde im Oktober 1971 als zentrales nationales Institut für Sonderpädagogik gegründet. Seit 2001 ist es eine politisch unabhängige Körperschaft und eine vereinheitlichende Forschungsstelle der Nationalen Sonderpädagogik. Im Weiteren ist es für die Aus- und Weiterbildung der praktizierenden Pädagogen zuständig. Es offeriert Kurse und Workshops zur fachmännischen und technischen Weiterbildung in den Bereichen der Sonderpädagogik und der Unterstützungspädagogik. Diese Kurse dauern zwischen mehreren Tagen und einem Jahr. Kurze Kurse werden mehrmals im Jahr durchgeführt, in der Hoffnung, dass die Ideen und Anweisungen sich möglichst schnell im Land verbreiten und angewendet werden.

Das NISE versucht durch die Forschung in der Praxis die Förderung der Sonderpädagogik zu planen und zu vereinheitlichen. Die Forschungen des NISE gelten als Hauptquellen für die Entwicklung von Leitlinien und neuen Gesetzesvorlagen.

Um diese Ziele umzusetzen, verfolgt NISE folgende Ziele (NISE-Übersicht 2004⁶):

1. Durchführung praktischer Forschung aus wissenschaftlicher Sicht im interdisziplinären Bereich (Medizin, Psychologie, Pädagogik und Technologie), um Unterrichtsmethoden zu analysieren.
2. Durchführung von professionellen und technischen Weiterbildungen für Lehrkräfte in der Sonderpädagogik.
3. Förderung von Forschungsaktivitäten in Kooperation mit anderen Instituten, Universitäten und in Seminaren, die sich der Sonderpädagogik verpflichteten angereicht an die Verbreitung der praktischen Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit der Sonderpädagogik.
4. Bücher, Fachzeitschriften und andere Informationen im Gebiet der Sonderpädagogik werden gesammelt, aufbewahrt und in einer Bibliothek zur Verfügung gestellt.
5. Stellt einen Beratungsdienst für behinderte Kinder und deren Eltern zur Verfügung, erstellt allgemein verständliche Diagnosen und erteilt zur Ausbildung von behinderten Kindern Ratschläge.

Das Institut ist in fünf Abteilungen⁷ unterteilt, die alle einem Direktor und einem Geschäftsausschuss unterstellt sind. Die Bildung von Kindern mit Lernschwierigkeiten,

⁵The National Institute of Special Education (vgl. NISE 2004).

⁶ vgl. ausführlichere englische Version

⁷ Projektabteilung mit einem Verantwortlichen für gemeinsame Projekte und einen Verantwortlichen für Internationalen Austausch; Abteilung für allgemeine Geschäfte; Abteilung für Forschung in der Unterstützungspädagogik mit vier Verantwortlichen: einen für Lebenslanges Lernen, einen für pädagogische Unterstützung an Grund- und Mittelschulen, einen für die Assistierung von Blinden-, Taubstummen- und anderen Sonderschulen, einen für medizinische Behandlung und Verbindungen zur Wohlfahrt; Abteilung für die Information über pädagogische Weiterbildungskurse mit zwei Verantwortlichen: einen für die pädagogische Schulung und der andere für die Informationsveröffentlichungen und eine Abteilung für das pädagogische Beratungszentrum.

ADHD und ähnliches ist in der Abteilung für Forschung der pädagogischen Unterstützung eingeteilt.

Im Bereich der Lernschwierigkeiten war das Institut von 1995 bis 1998 im Projekt “Bestätigende Forschung von Unterrichtsmethoden für Kinder mit Lernschwierigkeiten” (*gakushû konnanji no shidô hôhô ni kan suru jisshôteki kenkyû*) (NISE März 1999) engagiert.

Angemessene Anleitungsmassnahmen, Didaktik und Methoden der Unterstützungsmassnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten und anderen Schulschwierigkeiten wurden aus der Sicht der Kinder, der Klassenzimmer, der Schulen, der Sonderpädagogik-Zentren sowie der Gemeinden ganzheitlich untersucht. Das Ergebnis dieser Forschung ist eine Verständnisstudie, die auf Fallstudien, Literaturüberprüfung und Beobachtungen basiert. Sie konzentriert sich einerseits auf die Stützmassnahmen für Kinder und andererseits auf das Umfeld des Kindes.

Die Feldstudien beinhalten unter anderem die landesweiten Studien der gegenwärtigen Zustände von Sonderklassen und Tsûkyû-Unterricht, der Schulung von ADHD und ähnlichen Behinderungen.

Auch wenn NISE keine eigenen Forschungen durchführt, so begleiten Personen dieser Abteilung gewisse Forschungen und stehen beratend zur Seite. So sind zum Beispiel zwei der Forscher der Abteilung für pädagogische Unterstützung in mehreren Forschungen gleichzeitig involviert:

1. Projektforschung: «Forschung über den Unterricht mit Schülern und Schülerinnen, die eine besondere Behandlung benötigen und in den Regelschulen eingeschult sind».
2. Allgemeine Forschung: «Neurologen und die Pädagogik von Kindern mit Behinderungen».
3. Allgemeine Forschung: «Pädagogische Unterstützung für Schüler und Schülerinnen mit Neurose, «Schweigsamkeits-Krankheit» (gewählte Stummheit), Geisteskrankheit, Funktionsstörung der Gehirnentrikel».

Das Informationszentrum für Sonderpädagogik im NISE wurde als neue Abteilung im April 1996 gegründet. Der Zweck dieses Informationszentrums ist die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik, in dem sachdienliche Informationen durch Forschungszusammenarbeit mit ähnlichen landesweit tätigen Organisationen beschafft, gesammelt und archiviert werden.

2.4 Diskussion der japanischen Regierungsstrukturen

Aus diesem Kapitel geht hervor, dass im grossen Gebilde des japanischen Bildungsministeriums im Wesentlichen drei staatliche Institute bzw. Organe für die Entwicklung der speziellen Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten zuständig sind. Die Ausarbeitung der Zuständigkeiten und Rollen der in diesem Kapitel beschriebenen Instanzen ist für das Verständnis der Schulentwicklung von grosser Bedeutung, denn sie unterscheiden sich in ihrem Wirkungsfeld wie folgt:

- Der **Zentrale Bildungsrat** ist zuständig für die Beratung des Bildungsministers und hat auch ohne Entscheidungsbefugnisse einen politischen Einfluss, indem er Vorschläge für Gesetzesänderungen (z.B. 5-Tage-Woche) dem Bildungsminister bzw. der Bildungsministerin unterbreitet. Die Mitglieder des Bildungsrates führen selber keine

Forschungen durch, sondern sammeln Forschungsberichte. Die Empfehlungen des Zentralen Bildungsrates an den Bildungsminister oder die Bildungsministerin können gesetzliche Auswirkungen haben.

- Die **Abteilung für Spezielle Unterstützungspädagogik** ist zuständig für die Systeme an den Schulen und im Bildungswesen, wie z.B. der Aufbau eines gesamten Unterstützungssystems für Behinderte. Die Mitglieder führen keine eigenen Forschungen durch, sondern werten Forschungsberichte von Universitäten (z.B. Tsukuba) aus und entwickeln und verfassen daraus Leit- und Richtlinien für die Schulen und Schulbezirke. Diese Leitlinien und Empfehlungen sind gesetzlich nicht verankert.
- Das **NISE** führt keine eigenen Forschungsprojekte durch, steht aber den Forschung an den Schulen beratend bei und ist für die Schulung von Lehrkräften, speziell bezüglich Unterrichtsmethoden für Kinder mit speziellen Bedürfnissen zuständig. Die von NISE verfassten Berichte werden vom Zentralen Bildungsrat und von der Abteilung für Spezielle Unterstützungspädagogik ausgewertet und gelten als Grundlagen für Richtlinien und Gesetzesvorlagen.

Das Verständnis für die klare Abgrenzung der Zuständigkeit des Zentralen Bildungsrates, der Abteilung für Spezielle Unterstützungspädagogik und von NISE wurde für den Aufbau dieser Arbeit übernommen, d.h. die Entwicklung von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik wird aus der gesetzlichen, systemischen und didaktischen Sicht erklärt.

2.5 *Geschichte des japanischen Schulsystems*⁸

Bildung war den Japanern schon seit der Einführung der chinesischen Schrift durch die buddhistischen Mönche vor 1600 Jahren wichtig. Durch die Mönche und adligen Gelehrten (dank der Einführung des chinesischen Administrationssystems) verbreitete sich das Schrifttum schnell und um 645 n.Chr. entstand die erste Staatsschule, welche die japanischen Beamten ausbildete. Anfang des 8. Jahrhunderts entstanden zwei schulische Institutionsformen: die 'Akademie' (*daigakuryô*) für die Söhne des hohen Adels und die kleineren Schulen in den Provinzen (*kokugaku*) für die Söhne von Provinzbeamten und von begabten Knaben des restlichen Volkes. Während der Kamakura-Zeit (1185-1333) wurde die Erziehung für die *samurai* (den japanischen Rittern) wichtig (vgl. Japan 1994, 166f.).

Die christlichen Missionare, die im 16. Jahrhundert nach Japan kamen, errichteten Schulen, in denen sie Allgemeinwissen und Handwerk lehrten. In dieser Zeit war die Zahl der Provinzschulen zurückgegangen, nur wenige, vorwiegend adlige Kinder erhielten Privatunterricht, so dass die Lese- und Schreibfähigkeit der Leute zurückging (vgl. ebd. 1994, 166f.).

Die verschiedenen Staaten in Japan wurden nach langen Machtkämpfen im 17. Jahrhundert unter Tokugawa Ieyasu (1543-1616, 1603 zum *Shogun* ernannt) vereinigt. Da die Japaner im Christentum eine politische Gefahr witterten, wurden alle Ausländer und ausländischen Bücher 1633 aus Japan verbannt, das Christentum verboten und es begann die Zeit der Isolation (*sakoku*). In den nächsten 200 Jahren herrschte Frieden im Lande (vgl. Schauwecker 1998). Die Samurai interessierten sich in der Folge nicht mehr nur für die Kriegskunst,

⁸ Vgl. Gogg 1998, 18-23.

sondern auch für Literatur und andere hohe Künste. Es entstanden mehr als 15'000 Tempelschulen (*terakoya*), in denen die Bürgerlichen lesen, schreiben und rechnen lernten (vgl. Teichler 1981, 3f.). Im 18. Jahrhundert wurde das Verbot für die Einfuhr von fremder Literatur aufgehoben und von der künstlich erbauten kleinen Handelsinsel Dejima vor Nagasaki ausgehend verbreiteten die vorwiegend holländischen Bücher viele Ideen aus Europa über das ganze Land. Das Schwergewicht des Unterrichtes verlagerte sich in den Jahren vom Lesen der chinesischen Klassiker zu den Lehren der Ethik des Konfuzianismus und zur Beamtenausbildung, was eine wichtige Voraussetzung für die spätere wirtschaftliche und technische Entwicklung Japans war (vgl. Teichler 1981, 3). Bei der erzwungenen Öffnung der Landesgrenzen 1854 existierten bereits viele schulische Institutionen und mehr als 40% der Japaner besaßen Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben (vgl. Japan 1994, 167).

2.5.1 *Drei grosse Bildungsreformen*

Die Wurzeln des heutigen japanischen Bildungswesens finden sich in der Meiji-Zeit (1868-1912), als das Schulsystem nach dem preussischen Vorbild verstaatlicht wurde und von der dezentral zur zentral gesteuerten Bildung wechselte. 1886 wurde für alle Kinder die 4-jährige Schulpflicht eingeführt, 1907 auf sechs Jahre erhöht, wodurch 1920 bereits 99% der schulfähigen Kinder eine Grundschule besuchten (vgl. Tabiken, o.D.). Die Schulen lehrten Kaiserverehrung, Nationalismus und der Vorrang des Staatswohls gegenüber dem Wohl des Individuums. Die Ausbildung der Lehrkräfte war stark kontrolliert und es herrschte eine militärische Disziplin (vgl. Teichler 1981, 3f.). Durch den Einfluss des Nationalismus wurde die Erziehung in den Schulen weiter ausgebaut, so dass 1939 alle 12- bis 19jährigen männlichen Jugendliche, die nicht weiterführende Institutionen besuchten, die Jugendschule als Pflichtschule besuchen mussten, in der »Schulbildung, Produktionsarbeit und militärische Ausbildung miteinander verbunden« waren (vgl. ebd., 5f.).

Nach dem zweiten Weltkrieg trat 1947 unter der Leitung des Amerikaners McArthur die zweite grosse Bildungsreform in Kraft. In Anlehnung an das amerikanische Gesetz wurde im Artikel 26 der japanischen Verfassung gesetzlich festgehalten, dass alle Leute, ihren Fähigkeiten entsprechend, ein Recht auf angemessene Allgemeinbildung haben. Die Schulpflicht ist für alle, Mädchen und Knaben, unentgeltlich:

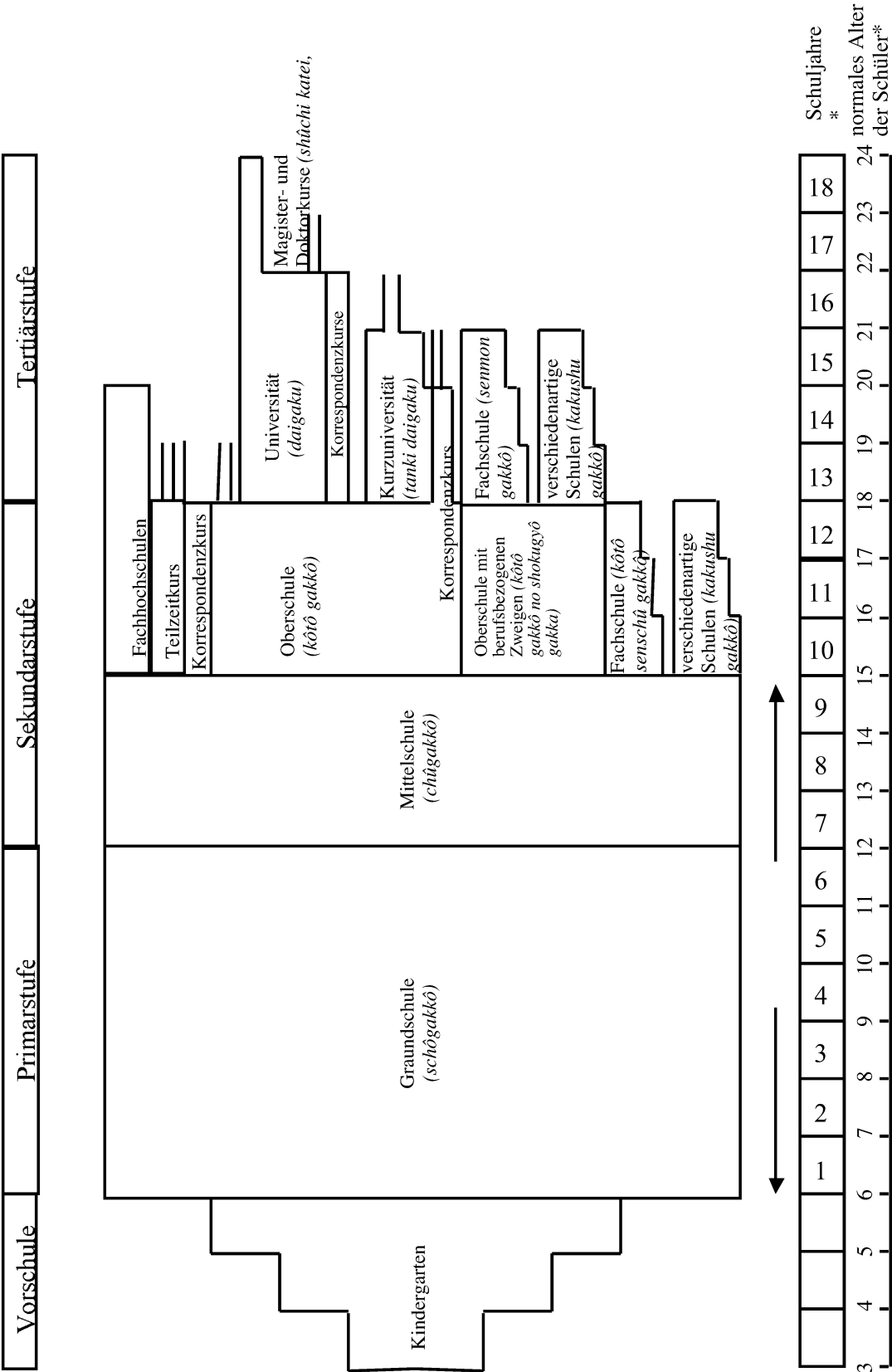
«All people shall have the right to receive an equal education correspondent to their ability, as provided by law. The people shall be obligated to have all boys and girls and their protection receive ordinary education as provided for by law. Such compulsory education shall be free» (Ministry of Education, Science and Culture 1978, 8).

Die Ziele und Erziehungsprinzipien wie Chancengleichheit, Schulpflicht, Koedukation, öffentlichen Schulen, Gesellschaftserziehung, politisch neutrale, sowie konfessionsfreie Erziehung werden im Erziehungsgrundgesetz von 1947 detailliert festgelegt. Mit dieser Gesetzgebung wurde das heutige japanische Schulsystem mit 6 Jahren Grundschule, 3 Jahren Mittelschule, 3 Jahre Oberschule und 4 Jahre Universität, das heisst das 6-3-3-4 System (vgl. Abbildung 2-4), nach dem amerikanischen Vorbild neu organisiert. Während beim dualen Schulsystem (9 Pflichtschuljahre mit anschliessender Berufslehre) der Schweiz oder Deutschlands die Mehrheit der Schüler/innen nach der 9. Klasse ins Berufsleben übertreten, ist es in Japan unter 1%, und dies, obwohl die Schulpflicht auch in Japan nur 9 Jahre dauert.

Weil es in Japan kaum andere Möglichkeiten gibt, als weiter die Schulbank zu drücken, erreichen 93% der japanischen Jugendlichen die Hochschulreife nach dem Besuch einer Oberschule oder einer Fach- bzw. Berufsschule, die allgemein bildende Grundkurse mit spezifisch beruflichem – kaufmännisch, technisch, landwirtschaftlich – Wissen kombinieren (Georg/Sattel 1992, Demes/Post-Kobayashi 1992, Kariya 1994, Ôe 1994). Sabouret (1993, 26f.) bezeichnet den Abschluss als «le bac à la japonaise [qui] n'est rien de plus qu'un brevet de normalité», da durchschnittlich nur 2 Prozent der in die Oberschule Eintretenden die Schule vor dem Abschluss abbrechen. Einige Sonderklassen und Sonderschulen bieten ebenfalls Oberschulen an, in die Schüler/innen eintreten können, welche die erforderliche Aufnahmeprüfung bestanden haben. Auch die Sonderschulen bieten bis zu 12 Schuljahren weiterführende Klassen an. An den privaten oder öffentlichen Universitäten werden aber nur Studenten aufgenommen, welche die Aufnahmeprüfungen zur Universität bestanden haben. Die Diversifikation in die verschiedenen Berufe beginnt in Japan mit zirka 18 Jahren, ungefähr 2 Jahre später als in der Schweiz.

Die ersten neun Schuljahre verbringt die Mehrheit der Schüler/innen in der Nähe des Wohnortes in einer Einheitsschule. Bereits in der ersten Mittelschule weisen die Schulleistungen grosse Unterschiede auf, die sich bis zum Schulende stets vergrössert. So geben je nach Unterrichtsfach rund 60% der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule an, den Unterricht gut oder mehr oder weniger zu verstehen, dieser Anteil sinkt an der Mittelschule auf 40-50% (vgl. MEXT 09.04.2003, Shingikai jôhō 28.03.2003).

Abbildung 2-4: Das japanische Schulsystem



*Die Ausbildungsdauer kann länger sein. Dies ist vor allem der Fall, wenn Kurse nur Teilzeit oder in Korrespondenz (Fernkurse) belegt werden.

Quelle: in Anlehnung an: Ministry of Education, Science and Culture 1989, S. 5, zit. nach Demes/Post-Kobayashi 1992, S. 109.

Seit 1999 wurde gewissen Schulen versuchsweise erlaubt, die Mittelschule auf die Oberschule auszudehnen, um den Schülern und Schülerinnen nach der 6-jährigen Grundschule eine weitere 6 jährige Schulzeit anzubieten. Ein Vorschlag lautet, dass sich die Schulen auf eines von sieben Interessensgebieten spezialisieren, so dass folgende Schulen entstehen:

1. Schulen , welche ein Lernen auf Erfahrungen betonen
2. Schulen, welche ein an die Region gebundenes Lernen betonen
3. Schulen, welche die Internationalisierung fördern
4. Schulen, welche auf die informations-orientierte Gesellschaft reagieren
5. Schulen, welche ein auf die Umwelt bezogenes Lernen betonen
6. Schulen, welche das Vermitteln von Traditionen und Kultur betonen
7. Schulen, welche auf Schüler/innen eingehen, die eine langsamere und ruhigere Lerngeschwindigkeit bevorzugen.

Der Zentrale Bildungsrat räumt ein, dass sich die Persönlichkeit und Interessen der Jugendlichen während der Schulzeit wesentlich ändern können. Damit das neue, sechsjährige Schulsystem durch alle Schüler/innen optimal genutzt werden kann, ist ein durchlässiges System geplant, in dem ein Wechsel an eine andere Schule möglich wird. Gleichzeitig oder wahlweise werden die Schulen versuchen, drei Niveaus, nämlich **Niveau A für gewöhnlichen Unterricht**, der sich am Niveau der Schüler/innen anpasst, **Niveau B für eine integrierte Ausrichtung** (Wahlfachsystem) und **Niveau C für eine spezialisierte Ausrichtung** (Vertiefung gewisser Fächer) anzubieten. Mit diesem System, in dem jedem genügend «Zeit für die eigene Entwicklung» (*yutori*) eingeräumt wird, soll die «Lebenstüchtigkeit» (*ikiru chikara*) der Kinder optimal gefördert werden.

Der Zentrale Bildungsrat stellt den vier Vorteilen einer Mittel- und Oberschulvereinigung:

- «a. Die Kinder erfahren ein stabiles Schulleben, in dem jedes “Zeit für seine Entwicklung” (*yutori*) hat. Die Schüler/innen sind frei von Selektionseinflüssen, um in die Oberschule überzutreten.
- b. Ein über sechs Jahre fortsetzender Lehrplan kann entworfen werden, der eine wirksame einheitliche Ausbildung ermöglicht.
- c. Wenn die Lehrkräfte einen Studenten über sechs Jahre begleiten, ist es eher möglich, dem Studenten zu helfen, seine Persönlichkeit zu entfalten und seine aussergewöhnlichen Fähigkeiten zu entdecken.
- d. Es ist für Studenten eher möglich, Geselligkeit und einen ganzheitlichen Menschensinn zu entwickeln, indem von der ersten bis zur sechsten Oberschulklasse Aktivitäten in gemischten Altersgruppen durchgeführt werden» (Monbushô, 26.06.1997), folgende fünf Problemgebiete gegenüber:
 - «a. Der Prüfungsstress könnte sich auf das Ende der Grundschule vorverlegen.
 - b. Die Schüler/innen konzentrieren sich sechs Jahre lang auf die Aufnahmeprüfungen einer Universität.
 - c. Für Grundschüler ist es schwierig, den für sie passenden Weg auszuwählen.

- d. Es ist schwierig, die ganze Bandbreite von Studenten mit ihrer emotionalen und physischen Entwicklung optimal zu erfassen und zu fördern.
- e. Gewisse Freundschaften werden sich verfestigen. Diejenigen, die nicht dazugehören, können sich ausgeschlossen fühlen, so dass die sechs Jahre für sie lang werden könnten.” (Monbushô, 26.06.1997).

In einem Zwischenbericht (Chûô shingikai 1995) wird klar festgehalten, dass sich eine starke Diversifikation der Oberschule nur durchsetzen kann, wenn erstens die Aufnahmeprüfungen der tertiären Ausbildungsstätten die speziellen Fähigkeiten der Studenten berücksichtigen und zweitens, sich das extreme Interesse an Ausbildungsscheinen (*gaku reki*) legt und die Schul- bzw. Universitätsabgänger nach ihren erlangten Fähigkeiten eingestellt werden. Da die neunjährige Schulpflicht in Japan beibehalten wird, kann jeder Schüler und jede Schülerin die Schule nach neun Schuljahren mit einer Schulbesuchsbestätigung verlassen (auch wenn er nur wenige Schultage der Mittelschule besucht hatte).

Die 6 Jahre dauernde Mittel-/Oberschule sollte die Schüler/innen vom Prüfungsdruck in die selektive Oberschule befreien. Tatsache ist aber, dass der Prüfungsdruck einfach nach der 6. Klasse stattfindet, da die Schüler/innen erst nach einer Aufnahmeprüfung aufgenommen werden. Im Schuljahr 2004/05 sind es in ganz Japan 42 öffentliche Institute mit einem 6-Jahres-Programm, die ihre Schüler/innen mittels eines Fähigkeitstestes auswählen. Im Frühling 2005 werden weitere 4 Schulen ihre Türen öffnen und städtische Regierungen planen die Einrichtungen von 43 zusätzlichen Schulen (vgl. Yomiuri Shimbun 29.01.05).

Aufgrund des hohen Bildungsniveaus erhält das japanische Schulsystem allgemein gute bis sehr gute Noten. Einige Japaner und Japanerinnen befürchten, dass das neue Schulsystem mit den neuen Unterrichtsmethoden und weniger Unterricht die Leistungen der Schüler/innen negativ beeinflussen könnte. Die neusten PISA-Vergleichsstudien der OECD (2003), bei denen die Japaner etwas schlechter als vorher abschnitten, scheinen diese Ansichten zu bestätigen.

2.5.2 Von der zweiten zur dritten Bildungsreform

«Lernen» ist in Japan beinahe bei allen Erziehern Gesprächsthema Nummer eins. 70.7% der Schüler/innen besuchen nach dem Unterricht eine *juku* (Schule nach der Schule), wo sie entweder den in der Schulklasse durchgenommenen Schulstoff nochmals repetieren und festigen oder den Schulstoff im Voraus lernen. Dagegen gaben die Schüler/innen in der PISA-Studie 2000 an, lediglich 2.9 Stunden durchschnittlich an den Hausaufgaben in den Fächern Sprache, Mathematik und Wissenschaften zu arbeiten, während der internationale Durchschnitt bei 4.6 Stunden, in der Schweiz bei 3.9 Stunden liegt (vgl. OECD 2000, 199f.).

Die beiden richtungsweisenden Bildungsreformen in Japan, die vor 120 bzw. 50 Jahren stattfanden, charakterisieren sich durch eine zentralistische Verordnung von höchsten Regierungsstellen und dadurch, dass sie überall gleichzeitig eingeführt wurden. In der Ökonomie nennt man diese Art von Einführung Bombenstrategie, d.h. die Veränderungen werden schlagartig und unwiderruflich eingeführt, was jeglichen massiven Widerstand lähmt.

Die dritte Bildungsreform, wie die heutige Reform genannt wird, ähnelt einer Organisationsentwicklungsstrategie. Die Reformideen werden angekündigt und diskutiert und sind deshalb veränderbar. Die Basis wird mit einbezogen, d.h. sie wird durch Beratung und Vorträgen orientiert und in den Reformprozess eingebunden, als eine Art von Partizipation,

die ihr ermöglicht sich selber in die Richtung der Reformen zu entwickeln. Konkret bedeutet das, dass in allen Präfekturen Versuche stattfinden, sogar beinahe jede Schule ist an irgendeinem Versuchsprojekt beteiligt. Auf der Homepage des Bildungsministeriums findet man eine Rubrik «Hier Ihre Meinung» (*go iken wa kochira (voice@mext.go.jp)*). Einige Meinungsäußerungen werden später im Internet veröffentlicht. Gleichzeitig sind viele Vertreter der Bildungsreformen im Land unterwegs, um die Reformen, Resultate und Erfolge an Seminarien und Vorträgen zu verkünden.

Die Reformen wurden zum ersten Mal von Nakasone, dem ehemaligen Premier Minister Japans, 1986 angesprochen und eingeleitet. Er beauftragte den wieder neu ins Leben gerufenen zentralen Bildungsrat, sich mit den Ansprüchen der Wirtschaft und der Unternehmen und den zurzeit gelehrtten Fähigkeiten der Schüler/innen auseinanderzusetzen und verschiedene Forschungen einzuleiten.

«If I could snap my fingers and be non-autistic, I wouldn't, because autism and being autistic is part of the way I am.» (Temple zt. nach Sacks) (Sacks Interview, o.D.)

2.6 Sonderschulwesen in Japan⁹

Um die Situation von Kindern mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen zu verstehen, wird im Folgenden die Entwicklung und Struktur des Sonderschulwesens geschildert.

2.6.1 Geschichte der Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik beginnt in Japan mit der Erziehung von Blinden, die auf eine lange Geschichte zurückblicken können. «Die Kunst der Akupunktur und der Massage, die vor allem Blinde ausübten, oder das Spiel auf Musikinstrumenten wurde vom Meister an seine Schüler weitergegeben. Die Erziehung von Gehörlosen und Blinden in Schulen begann 1878 mit der Gründung der Blinden-Stummen-Anstalt (*môain*) in Kyôto» (Misersky 1981, 39). Die erste Anstalt für Geistigbehinderte wurde 1896 in Tôkyô eingerichtet. «Um 1900 entstanden auch die ersten Sonderklassen an öffentlichen Schulen für retardierte Kinder. (...) Obwohl im Schulsystem von 1873 die Möglichkeit offen stand, Krüppelschulen einzurichten und nach der Revision des Elementarschulgesetzes vom Jahre 1890 Blinden-Stummen-Anstalten namentlich erwähnt wurden, fielen diese Schulen nicht unter die Schulpflicht» (Misersky 1981, 39). Die Sonderschulen wurden meistens privat finanziert. Seit 1925 begann das Kultusministerium Massnahmen zur Erziehung anderweitig behinderter Kinder zu ergreifen. «Es entstanden an öffentlichen Schulen die ersten Sonderklassen für kranke, körperbehinderte, sehbehinderte, schwerhörige, sprachgeschädigte und geistigbehinderte Kinder» (ebd. 39). Viele Kinder mit Behinderungen wurden aber lange Zeit noch zurückgestellt oder vom Schulunterricht befreit, so dass aus Mangel an geeigneten Bildungsmöglichkeiten keine Schulbildung stattfand.

Seit 1947 besteht in Japan aufgrund des Artikels 4 des Erziehungsgesetzes die Schulpflicht, die allen Kindern, auch behinderten, einen neunjährigen Schulbesuch vorschreibt und zusichert.

Für blinde und gehörlose Kinder wurde die Schulpflicht 1948 eingeführt und konnte 1956 vollständig durchgesetzt werden. Dagegen wurden Kinder mit einer Geistesbehinderung, Körperbehinderung oder mit chronischen Krankheiten, unter Berufung auf das Gesetz der Zurückstellung und Befreiung der Schulpflicht vom Schulbesuch zurückgestellt oder von der Schulpflicht befreit. Zwar erhielten sie bis 1979 medizinische und anderweitige Betreuungen, aber der Schulbesuch war ihnen nicht gewährleistet. Wollten die Eltern ihr Kind trotzdem fördern, mussten sie sich selber um eine Lösung, z.B. um eine Privatschule, kümmern.

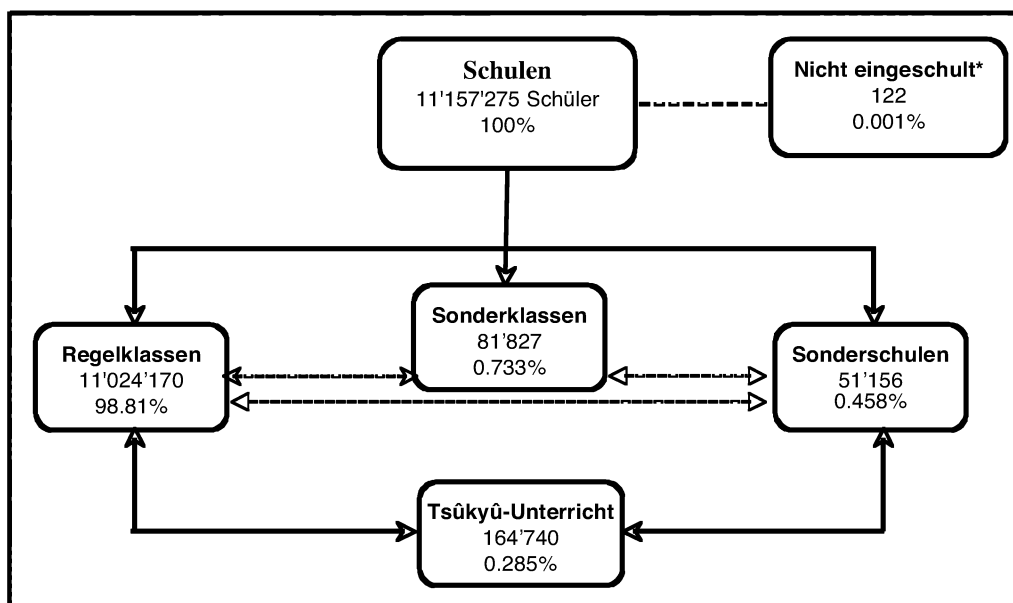
Erst seit 1979 standen genügend vom Staat anerkannte Einrichtungen für behinderte Kinder zur Verfügung, so dass mehr als 30 Jahre nach der gesetzlichen Einführung der Schulpflicht, sie für alle Schüler (auch Behinderte, also rund 1% aller schulpflichtigen Kinder) durchgesetzt werden konnte. Seither konzentriert sich die Bildungspolitik vermehrt auf die Frühförderung und weitere Integration von Behinderten in der Regelklasse, mit dem Ziel, «jedem

⁹ vgl. Gogg 1998, 23-26.

behinderten Kind, die geeigneten Bildungs- und Förderchancen zu garantieren» (Oda 1995, 140).

Heute können Kinder, die in ihrem 6. Altersjahr sind, in folgende Institutionen eingeteilt werden (vgl. Abbildung 2-5): in Regelklassen, in Sonderklassen oder in Sonderschulen. Knapp 0.3 % der Schüler/innen, die 2002 in einer Regelklasse oder einer Sonderklasse eingeschult waren, erhielten zusätzlichen Unterricht ausserhalb des Schulzimmers, in dem so genannten *Tsûkyû*-Unterricht (ähnelt dem Stütz- und Förderunterricht), der entweder während oder nach dem Regelunterricht ein bis drei Stunden pro Woche stattfindet. 122 (0.001%) der schulpflichtigen Kinder wurden entweder zurückgestellt oder von der Schulpflicht befreit. Dabei handelt es sich um Kinder mit Behinderungen, deren Erziehungsberechtigte ein Gesuch dafür gestellt hatten.

Abbildung 2-5: Schulsystem



*Kinder, die temporär zurückgestellt oder von der Schulpflicht befreit wurden.

Quelle: vgl. Shingikai jôhō (28.03.2003).

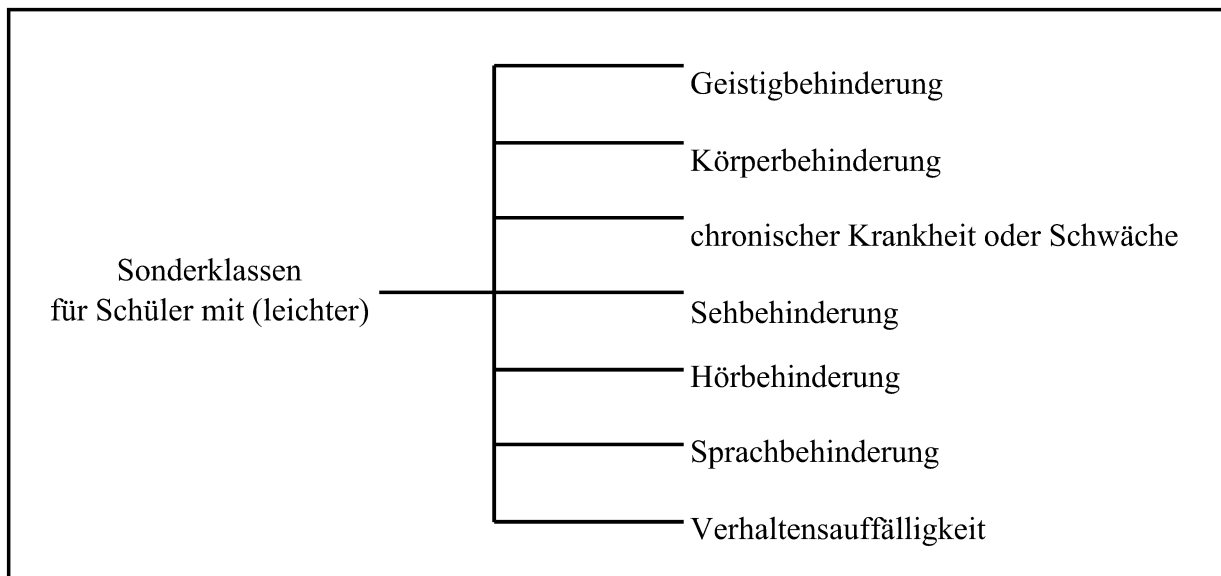
2.6.2 Regelklassen

Regelklassen (*futsû gakkû*) sind der Norm der Volksschule entsprechende Klassen. Knapp 99% aller Kinder durchlaufen ihre Schulkarriere in einer Regelklasse. Die maximale Grösse einer Klasse ist gesetzlich auf 40 Schüler festgesetzt (Norm der Schulklassenbildung) wobei der Durchschnitt heute bei 30 Schülern pro Klasse liegt und einige Schulbezirke planen sogar 30 Schüler als Maximum in ihrem neuen Schulgesetz festzusetzen (vgl. z.B. Präfektur Yamagata). Teamteaching oder Halbklassenunterricht in Klassen bis zu 40 Schülern wird bereits heute praktiziert.

2.6.3 Sonderklassen

Sonderklassen (*tokushu gakkyū*) sind kleine Klassen in den Regelschulen, die leicht behinderte Kinder aufnehmen. Sie sind in der Regel praktisch- und schulbildungsfähig und in die allgemeinen Aktivitäten der Schulen integriert. Stundenweise werden die Schüler/innen in Regelklassen eingeteilt, z.B. im Turnen/Schwimmen oder Zeichnen. Es sind Kleinklassen, die gesetzlich bis zu 10 Schüler/innen zählen können (vgl. Ministry of Education, Science and Culture 1991, 10), aber in Wirklichkeit aus 2 bis 3 Schüler/innen bestehen. Seit 1979 ist ein Rückgang bis zu 3 Schülern und weniger pro Klasse zu verzeichnen, gleichzeitig hat aber die Zahl der Sonderschüler/innen seit 1996 um rund 15'000 Schüler/innen zugenommen. Dies bedeutet, dass wesentlich mehr Sonderklassen an den Schulen eingerichtet wurden. 2003 besuchten rund 0.7% aller schulpflichtigen Kinder eine Sonderklasse (vgl. Shingikai jōhō 28.03.2003). Sonderklassen sind in sieben verschiedene Kategorien aufgeteilt (vgl. Shingikai jōhō 28.03.2003). Bei einer solch kleinen Sonderschülerzahl ist es verständlich, dass die Schulen bei der Einschulung der Schüler/innen Kinder mit verschiedenen Behinderungsarten in einer Sonderklasse unterrichten und so nur eine oder zwei Sonderklassentypen pro Schulhaus anbieten oder gar nach anderen Lösungen suchen.

Abbildung 2-6: Übersicht der Sonderklassen



vgl. z.B. Shingikai jōhō (28.03.2003).

Nach einer Statistik von Shingikai jōhō (28.03.2003) waren im Jahr 2002 43.4% (1980: 31%) aller Sonderklassen (inklusive Sonderschulen), Sonderklassen für Mehrfachbehinderte, wobei sich vor allem die Anzahl für Klassen von Seh- (+16.2% seit 1980) und Körperbehinderungen (+20.5%) erhöhte.

Sonderklassen für Geistigbehinderte (*chiteki shōgai*, vor 1998: *seishin hakujaoku tokushu gakkyū*) werden von Kindern besucht, die leichte geistige Entwicklungsverzögerungen und Schwierigkeiten im abstrakten Denken aufweisen, aber durch angemessene Erziehung soziale Unabhängigkeit erreichen können. Sie zeigen wenig Probleme sich sozial einzugliedern (vgl. Ministry of Education, Science and Culture 1991, 17).

Sonderklassen für Körperbehinderte (*shitai fujiyû tokushu gakkyû*) werden von Kindern besucht, die leichte Körperbehinderungen aufweisen und spezielle Aufmerksamkeit brauchen (vgl. ebd. 20-22).

Sonderklassen für chronisch Kranke und Schwache (*byô jaku kyojaku tokushu gakkyû*) werden von Kindern besucht, die eine chronische Krankheit aufweisen oder körperlich schwach sind und weniger als 6 Monate medizinische Versorgung benötigen und dadurch eingeschränkt leben müssen (vgl. ebd. 4 und 23f.).

Sonderklassen für Sehbehinderte (*jakushi tokushu gakkyû*) werden von Kindern besucht, die eine Sehschwäche (Sehfähigkeit mehr als 0.3) haben, anderweitig visuell eingeschränkt sind, z.B. verkleinertes Gesichtsfeld oder auf keine Blindenschrift angewiesen sind.

Sonderklassen für Hörbehinderte (*nanchô tokushu gakkyû*) werden von Kindern besucht, die trotz Hörgeräten Hörschwierigkeiten haben (Hörverlust zwischen 60 und 100 Dezibel), aber keine extremen Schwierigkeiten haben, normale Gespräche zu verstehen.

Sonderklassen für Sprachbehinderte (*gengo shôgai tokushu gakkyû*) werden von Kindern besucht, die aus anderen Gründen als durch Taubheit, Schwerhörigkeit, zerebrale Lähmungen oder geistige Entwicklungsverzögerungen (*chiteki hattatsu no okure*) eine Sprachbehinderung aufweisen (vgl. Ministry of Education, Science and Culture 1991, 5). Als Sprachbehinderungen werden Artikulationsstörungen, Stimmstörungen, Rhythmusstörungen wie Stottern und andere Sprachstörungen verstanden (vgl. ebd. 26).

Sonderklassen für Verhaltensauffällige (Emotionalbehinderte) (*jôsho shôgai tokushu gakkyû*) werden von Kindern besucht, die sehr schwache Bindungen zu anderen Menschen knüpfen und nicht fähig sind, sich anderen Individuen gegenüber passend zu verhalten, also autistische Züge aufweisen. Kinder, die unkontrollierte oder unausgeglichene Emotionen zeigen, wie z.B. gewählte Stummheit oder andere Problemverhalten, werden in Regelklassen mit speziellen Unterstützungen (Tsûkyû-Unterricht) gefördert (vgl. ebd. 27).

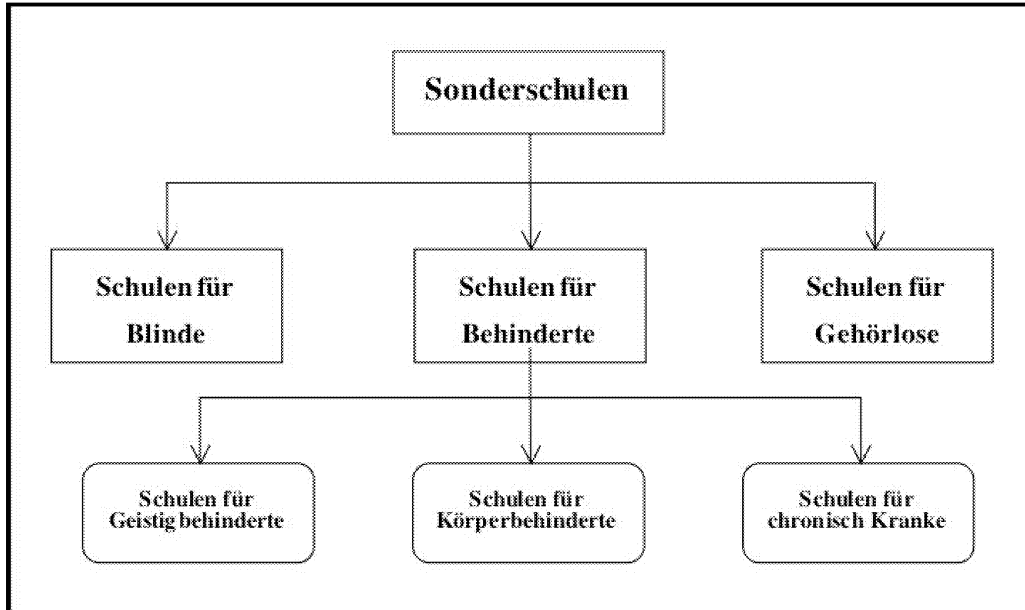
2.6.4 Sonderschulen

Sonderschulen (*tokushu gakkô*) werden lediglich von 0.46% aller Kinder besucht (vgl. Shingikai jôhō 28.03.2003). Diese Zahl blieb in den letzten 25 Jahren ziemlich konstant. Sonderschulen wurden für Kinder mit schweren Behinderungen eingerichtet. In einer Klasse können gesetzlich bis zu 7 Schüler/innen eingeschult werden, wobei Klassen mit Mehrfachbehinderten auf 3 Schüler/innen limitiert sind (vgl. Ministry of Education, Science and Culture 1991, 10). 2002 verzeichnete eine Klasse im Schnitt rund 3 Schüler/innen (Shingikai jôhō 28.03.2003). Die Sonderschulen sind in drei verschiedene Gruppen eingeteilt: Schulen für Blinde (*môgakkô*), für Behinderte (*yôgo gakkô*) und für Gehörlose (*rôgakkô*), wobei die Schulen für Behinderte in weitere drei Gruppen unterteilt sind, nämlich in Schulen für Geistigbehinderte (*chiteki shôgai yôgo gakkô vor 1998: seishin hakujuaku gakkô*), in Schulen für Körperbehinderte (*shitai fujiyû yôgo gakkô*) und in Schulen für chronisch Kranke (*byô jaku yôgo gakkô*) (vgl. Abbildung 2-7).

Schulen für Blinde (*môgakkô*) werden von blinden Kindern besucht, die auf die Blindenschrift angewiesen sind (Sehfähigkeit unter 0.3) oder in Zukunft darauf angewiesen sein werden (vgl. Ministry of Education, Science and Culture 1991, 11).

Schulen für Gehörlose (*rôgakkô*) werden von Kindern besucht, die eine Hörschädigung von mehr als 100 Dezibel auf beiden Ohren aufweisen oder trotz Hörgeräten Schwierigkeiten haben, normale Gespräche zu verstehen (vgl. ebd. 14).

Abbildung 2-7: Übersicht über die Sonderschulen



Quelle: vgl. z.B. Ministry of Education, Science and Culture 1991, 2, Oda 1995, 180-186.

Schulen für Geistigbehinderte (*chiteki yôgô gakkô* vor 1998: *seishin hakujaku gakkô*) werden von Kindern besucht, die entweder leichte intellektuelle Einschränkungen haben, aber grosse Schwierigkeiten mit dem sozialen Umfeld zeigen, oder mittlere bis schwere intellektuelle Einschränkungen aufweisen (vgl. ebd. 17).

Schulen für Körperbehinderte (*shitai fujiyû yôgo gakkô*) werden von Kindern besucht, die schwere körperliche Behinderungen aufweisen. Die Schulen sind mit Geräten und Räumlichkeiten ausgestattet, die den körperlichen Behinderungen angepasst sind (vgl. ebd. 21).

Schulen für chronisch Kranke (*byô jaku yôgo gakkô*) werden von Kindern besucht, die durch chronische Krankheiten mehr als 6 Monate medizinische Pflege brauchen und unter eingeschränkten Lebensweisen leben (vgl. ebd. 23).

2.6.5 Austausch von Schülern in Sonder- und Regelklassen (*kôryû kyôiku*)

1960 wurden im Beratungsausschuss für Lehrpläne zum ersten Mal die Möglichkeiten eines Austausches (*kôryû*) von Schülern der Sonderschulen und -klassen und den Schülern der Regelklassen als Verbesserung der Lehrpläne diskutiert. Durch den Austausch werden behinderte Kinder in die Schulgemeinschaft (als Fernziel, in die Gesellschaft) integriert. Die Schüler der Regelklassen lernen im Gegenzug den Umgang mit Behinderten kennen und erleben den Austausch als lebensbereichernd. Bereits 1961 erschien in der «Zusammenfassung des Lehrplanes für Sonderpädagogik der verschiedenen Grund- und Mittelschulen» (*tokushu kyôiku shogakkô no shô-chû gakubu no gakushû shidô yôryô*) die Idee des Systems, den Kontakt und das Verständnis zwischen Kindern in den Regel- und in

den Sonderklassen zu fördern. Die Integration in die Schulaktivitäten der Gesamtschule oder im Austausch mit einzelnen Klassen wurde an verschiedenen Schulen realisiert, so dass Kinder mit sonderpädagogischen Massnahmen an den schulischen Gemeinschaftsaktivitäten, wie z.B. Sporttag oder Theaterveranstaltungen, aktiv teilnehmen können (vgl. Monbushô 1995, 14 - 16).

1978 wurde im Bericht (vgl. Yamaguchi 1992, 107) des wissenschaftlichen Untersuchungsausschusses der Sonderpädagogik des Erziehungsministeriums (*monbushô no tokushu kyôiku ni kansuru kenkyû chôsa kai*) «Schulisches Erziehungsleitbild für leicht geistig- und körperbehinderte Kinder» (*keido shinshin shôgaiji ni kan suru gakkô kyôiku no arikata*) zum ersten Mal vorgeschlagen, dass Kinder mit leichten Behinderungen in Regelklassen eingeschult werden und zusätzlichen Stütz- und Förderunterricht erhalten. 1987 untersuchte eine Forschungsgruppe des Erziehungsministeriums den Austausch von Schülern in Sonder- und Regelklassen (*kôryû kyôiku*), worauf der Beratungsausschuss für Lehrpläne (*kyôiku katei shingikai*) das Unterrichtssystem für den Tsûkyû-Unterricht als pädagogischen Fortschritt zu planen begann. Dabei stellte sich die Frage, wie eindeutig festgelegt werden kann, welche Kinder mit welcher Art und welchem Grad von Behinderung dem Tsûkyû-Unterricht zugeteilt werden und welche Unterrichtsinhalte und -methoden sich eignen.

Der Stundenplan einer Lehrkraft, die Kinder mit speziellen Bedürfnissen im Bereich der emotionalen Störungen betreut, ist aus Tabelle 2-1 ersichtlich:

Tabelle 2-1: Stundenplan einer Lehrkraft von Schüler/innen mit emotionalen Störungen

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Schulstunde	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse
2. Schulstunde	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse
3. Schulstunde	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse	Sonderklasse	Austausch
4. Schulstunde	Sonderklasse	Sonderklasse	Austausch	Austausch	Austausch
Mittagszeit	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
5. Schulstunde	Austausch	Sonderklasse	Austausch	Austausch	Sonderklasse und Tsûkyû
6. Schulstunde	Austausch	Austausch	Konferenz • Beratung usw.	Austausch	Tsûkyû

Quelle: Chûô Kyôiku shingikai (27.07.04)

2.6.6 Tsûkyû-Unterricht (*tsûkyû ni yoru shidô: Stütz- und Fördermassnahmen*)

Im Zusammenhang mit dem Tsûkyû-Unterricht (*tsûkyû ni yoru shidô*) werden je nach Situation verschiedene Ausdrücke gebraucht: *tsûkyû gakkû* für Tsûkyûklassen, *tsûkyû ni yoru shidô* für Unterricht nach Tsûkyû, *tsûkyû ni yoru shidôh kyôshitsu* für Unterrichtszimmer gemäss *tsûkyû*. Das Wort *tsûkyû* besteht aus den Kanji *tsû*, in diesem Fall ambulant (vorübergehend) oder extern und *kyû* Klasse. Alle diese Kombinationen bedeuten aber nichts anderes, als dass der Unterricht für den betreffenden Schüler oder die betreffende Schülerin ausserhalb des Klassenzimmers bzw. vorübergehend in einem Klassenzimmer stattfindet, wobei der Tsûkyû-Unterricht vorwiegend auf der Grundschule angeboten wird und auf der Mittelschule ein seltenes Angebot darstellt.

Im April 1992 wurde die Sammlung der Diskussion bezüglich «den bereichernden Massnahmen für das Leitbild des Tsûkyû-Unterrichtes» (*tsûkyû ni yoru shidô ni kansuru jûjitsu hôsaku ni tsuite*) (Yamaguchi 1992) veröffentlicht. Im Januar 1993 wurde ein Teil des Schulgesetzes revidiert und das Leitbild des Tsûkyû-Unterrichtes institutionalisiert (Schulgesetz 73 Artikel 21-22, vgl. *Sendai shiritsu Shôgen kotoba no kyôshitsu (o.D.)*):

«Tsûkyû-Unterricht für Schüler, die in einer Regelklasse einer Grund- oder Mittelschule eingeteilt sind und Sprachbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten, Seh- oder Hörbehinderungen aufweisen, sowie für Schüler mit verhältnismässig leichten Behinderungen. In der Regelklasse wird auf die Behinderung des Kindes Rücksicht genommen und das Kind in einer durchdachten und ihm angemessenen Weise gefördert. Dies ist eine neue Form der Sonderpädagogik» (Sôrifu 1995, 128f.).

Die Definition besagt, dass Kinder, die Anspruch auf eine spezielle Förderung im Tsûkyû-Unterricht haben, in der Regelklasse eingeteilt sind und dem Schulstoff mehrheitlich folgen können. Sie erhalten während und / oder nach dem Regelklassen-Unterricht in einem separaten Zimmer für ihre Behinderungen eine angemessene, individuelle Förderung. Der Tsûkyû-Unterricht wurde für Schüler/innen ins Leben gerufen, die bis anhin eine Sonderklasse oder Sonderschule besuchten.

Gemäss dem obigen Bericht von Yamaguchi (1992) profitieren von den Stütz- und Fördermassnahmen Kinder, die bis anhin in Sonderklassen eingeteilt waren und nun mit Hilfe von (zusätzlichem) Tsûkyû-Unterricht in Regelklassen integriert werden können. In den Genuss dieser Massnahmen können Kinder mit leichten Hör-, Seh- oder Körperbehinderungen kommen, sowie Kinder mit leichten emotionalen oder sprachlichen Störungen oder chronischen Leiden. Ausschlaggebend ist, dass die Kinder dem Unterricht in der Regelklasse gewachsen sind und nur bezüglich ihrer Behinderung zusätzliche Fördermassnahmen brauchen. Maximal können acht Stunden pro Woche im Tsûkyû-Unterricht erteilt werden (vgl. Oda 1995, 191). Schüler an Schulen, die keinen Tsûkyû-Unterricht anbieten, werden vom Erziehungsrat in einen Tsûkyû-Unterricht eines anderen Schulhauses (*takô tsûkyû*) eingeteilt. 0.1% aller schulpflichtigen Kinder konnten 1993 davon profitieren (vgl. Sôrifu 1994, 41), wovon 30% Unterricht an der eigenen Schule und 70% ihn an einer anderen Schule besuchten (ebd. 42). Im Jahr 2000 besuchten immer noch 64.4% den Tsûkyû-Unterricht an einer anderen Schule, 34.2% an der eigenen und 1.4% hatten Wanderlehrkräfte (Monbushô 22.07.2001). Die Anzahl stieg jährlich und erreichte 2002 den Stand von 31'767 Schülern, was 0,286% der Gesamtschülerschaft entspricht. Demzufolge kommen in einer Schule mit 500 Schülern rund 1 bis 2 Schüler in den Genuss von Tsûkyû-Unterricht. Bedenkt man aber, dass der Tsûkyû-Unterricht noch nicht an allen Schulen eingerichtet ist, fällt der Prozentsatz pro Schule, die Tsûkyû-Unterricht anbieten, höher aus.

Kinder mit Lernschwierigkeiten oder anderen minderen Schulschwierigkeiten wurden im ersten Konzept des Tsûkyû-Unterrichtes unter Druck von verschiedenen Seiten (u.a. von Elternvereinen, Medien) in einem speziellen Kapitel aufgegriffen und diskutiert (Yamaguchi 1992). Trotzdem wurden bis 2002 Schüler/innen mit Lernbehinderungen noch nicht in einem Konzept der Unterstützung ausserhalb des Schulzimmers aufgenommen (vgl. Hwang at. al. 2002, S.51). Die Studie von Hwang at. al. (2002, 51) hat ergeben, dass zirka 20% der Schüler/innen mit Sprachstörungen und den Tsûkyû-Unterricht besuchen, auch eine Lernbehinderung aufweisen.

Im Tsûkyû-Unterricht wird jedes berechnigte Kind individuell gefördert, um den Behinderungszustand von Körper und Geist zu verbessern. Dies findet in Absprache und Zusammenarbeit zwischen Erziehungsrat, Klassen- und Tsûkyû-Lehrkräften, sowie Eltern statt. Der individuelle Zustand der Behinderung wird klar abgeklärt und mit allen Beteiligten besprochen, damit das Kind optimal gefördert wird. Dabei ist ein mündlicher und schriftlicher Austausch zwischen den Lehrpersonen und Eltern wichtig. Der Tsûkyû-Unterricht findet mehrheitlich im Einzelunterricht statt. Die Anzahl der Tsûkyû-Stunden wird vom Grad der Behinderung und vom Weg zum Unterrichtszimmer (Tsûkyû-Stunden an der eigenen Schule sind häufiger, da der Weg wegfällt und auch während des Unterrichts Zusatzstunden erteilt werden können) beeinflusst (Monbushô 02.07.1999, 5). Beispiele und Aufbau des Tsûkyû-Unterrichts sind ausführlich in Gogg 1998 beschrieben.

Bereits in den ersten Studien wurde das Verhalten und teilweise die Eigenschaften von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS oder ADHD) oder Hochfunktionaler Autismus (HFA) eingeschlossen (... und ähnliche Schwierigkeiten in Bezug auf das Lernen (z.B. Monbushô, 02.07.1999), aber nicht explizit definiert. Erst 2001 im Schlussbericht der «Konferenz von gemeinsamer Forschung bezüglich des Leitbildes der Sonderpädagogik des 21. Jahrhunderts» (*21 seiki no tokushu kyôiku no arikata ni kansuru chôsa kenkyû kyôryokusha kaigi*) namens «Leitbild der Sonderpädagogik des 21. Jahrhunderts» (*21 seiki no tokushu kyôiku no arikata ni tsuite*) (Chûô shingikai, Januar 2001), dessen spezielle Unterstützung auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers oder jeder einzelnen Schülerin eingeht. Darin wird aufgegriffen, wie die Lehrpersonen auf die Herausforderungen von Lernschwierigkeiten (LD), Aufmerksamkeitsdefizit- Hyperaktivitätssyndrom (ADHD) oder Hochfunktionalem Autismus (HFA) reagieren sollten.

Dies war die erste offizielle Studie von *Monbukagakushô*, die neben LD auch über ADHD, HFA und Asperger Syndrom Informationen sammelte, welche in der Studie berücksichtigt wurde. Seither folgten zwei andere Studien darüber und es werden noch viele folgen, insbesondere wie solche Kinder in Regelklassen eingeschult, integriert und gefördert werden können.

3. Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten

Unter Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten fallen alle Probleme, die Kindern das Lernen und Leben in den Schulen erschweren, also Lernbehinderung (LD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD, Aufmerksamkeitsdefizit-, Hyperaktivitäts-Syndrom), Hochfunktionaler Autismus oder als Folge davon die Schulverweigerung.

Die Anzahl der Kinder, die in japanischen Schulen mit Schulproblemen, die erst seit kurzem anerkannt sind, diagnostiziert werden können, wird auf 6-7% geschätzt (vgl. Shingikai jôhō 28.03.2003). «Es wird davon ausgegangen, dass rund 6% aller Schüler/innen, die in der Regelklasse eingeschult sind, Lernbehinderungen (LD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD, Aufmerksamkeitsdefizit-, Hyperaktivitäts-Syndrom) oder Hochfunktionalen Autismus aufweisen und auf der Lernebene oder Lebensebene spezielle pädagogische Unterstützung benötigen. Des Weiteren gibt es solche, die sowohl auf der Ebene des Lernens wie auch auf der Ebene des Lebens emotionale Probleme aufzeigen.» (vgl. Shingikai jôhō 28.03.2003).

Abgesehen von der kaum vorhandenen gesellschaftlichen Akzeptanz, Kinder während des Schulunterrichtes teilweise ausserhalb der Klasse zu unterrichten, gibt es für das Bildungsministerium wohl zwei weitere Gründe, Kinder in der Regelklasse zu unterstützen:

Der eine ist wirtschaftlicher Natur, indem eine Separation finanzielle Folgen hat und sich die Kosten ins Unermessliche steigern könnten, wie das zum Beispiel im Kanton Zürich geschehen ist, wo im Jahr 2000 27% (42% wenn Schüler mit Fremdsprachenunterricht eingeschlossen werden) aller Schüler/innen irgend eine Form von Zusatzunterricht neben dem regulären Unterricht genossen haben (vgl. RESA 2001, 3). 1996 betrugen die Saläre dieser zusätzlichen Bildung bereits 27% der Lehrpersonensaläre (vgl. Bildungsdirektion 1999, 29). Wo ein Angebot ist, muss auch eine Nachfrage sein. Es kann aber auch dazu führen, dass die Probleme aus dem Schulzimmer ausgelagert werden. In Japan könnte es zu einer vermehrten Nachfrage kommen und die Regierung tut gut daran, sich zu überlegen, welche Angebote sie bereitstellen will, um diese Probleme zu lösen.

Ein weiterer Grund ist das allgemeine Bestreben, insbesondere in den westlich industrialisierten Ländern, Kinder mit Behinderungen vermehrt in Regelklassen mit zusätzlicher Unterstützung zu integrieren. Dies wird auch von vielen Menschen mit Behinderungen begrüsst. Die Umsetzungsintensionen hat das Warnack Komitee 1978 ausgelöst und wurden durch die Salamanca-Erklärungen bekräftigt (vgl. Kapitel 4.1.1).

In diesem Kapitel werden Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten» (LD, ADHD, HFA usw.) ausführlich beschrieben. Im Kapitel 4 werden Studien zusammengefasst, welche den Weg nach adäquaten Unterstützungsmassnahmen suchen, würde man es mit anderen typischen japanischen Wegen in Zusammenhang bringen, wie *cha-dô*, *ken-dô* usw. wäre dies der Weg der Unterstützungspädagogik *shien-dô*. Wie all diejenigen, die japanische Künste praktizieren, wissen, ist der Weg zur Perfektion ein Weg der Beharrlichkeit.

3.1 Lernbehinderung¹⁰

3.1.1 Zum Begriff

In Japan wurde der amerikanische Begriff «Learning Disability» mit dem japanischen Ausdruck »*gakushû shôgai*» übersetzt. *Gakushû* bedeutet «Lernen» und *shôgai* wird im Sansyusya Japanisch-Deutschen Wörterbuch mit «Hindernis» oder «Störung» übersetzt, kann aber in Kombinationen von anderen Wörtern auch mit «Verletzung» (z.B. *nô shôgai*, Hirnverletzung), «Fehler» (z.B. *shinzô shôgai*, Herzfehler) oder einfach «Behinderung» (*shintai shôgai*, Körperbehinderung) übersetzt werden. Übersetzt man nun den Begriff *gakushû shôgai* ins Deutsche hat man die Wahl zwischen «Lernbehinderung» und «Lernstörung».

Kobi differenzierte 1993 die Termini «Lernbehinderung» und «Lernstörung» wie folgt: «Als **Lernbehinderungen** (im engern Sinne) bezeichnet man Schwierigkeiten, die sich aufgrund eines chronisch und generell herabgesetzten Niveaus der schulischen Lern- und Aneignungsprozesse ergeben. Als **Lernstörungen** bezeichnet man Schwierigkeiten, die sich aufgrund eines passager [vorübergehenden] und/oder partiell herabgesetzten Niveaus der schulischen Lern- und Aneignungsprozesse ergeben» (Kobi 1993, 139). Die Fachkräfte in der Schweiz benutzen weniger den Begriff «Lernbehinderung», sondern ziehen eine Umschreibung der verschiedenen Teilleistungsschwächen vor.

Sturny-Bossart (1984, S.74) fand keine solche Bezeichnungen wie «Hilfsschüler», oder die Schüler wurden mit «verzögerter geistiger Entwicklung», «Schulleistungsschwäche» oder «Schwachbegabung» umschrieben.

Sturny-Bossart definiert unter Berücksichtigung von Fachliteratur lernbehinderte Schüler wie folgt: «Als lernbehindert bezeichnen wir einen Schüler, der in einer ungünstigen Lernsituation (gekennzeichnet durch innerschulische, ausserschulische und personale Bedingungen) den wesentlichen Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen ist und somit Misserfolg und Überforderung erlebt, für den jedoch begründete Hoffnungen bestehen, dass er im Regelschulbereich mittels gezielter Hilfeleistungen die Kulturtechniken erlernt. Unser Lernbehinderungsbegriff schliesst weder schwere geistige Behinderung, noch Körperbehinderung, Sprach-, Hörschädigung oder schwere Verhaltensstörung ein» (Sturny-Bossart 1984, S.11). Sturny-Bossart schreibt weiter, dass die sogenannte Behinderung des Lernens nur eine Teilbehinderung ist und zusätzlich durch ein soziales Wertesystem definiert wird: «Was üblicherweise Behinderung genannt wird, ist also nur zu einem geringen Teil Ausdruck einer Schädigung. Die Behinderung ist vielmehr an ein soziales Wertesystem gebunden.» Besonders deutlich wird dies an unserem Beispiel der Lernbehinderung. Da ein schwacher Schüler den allgemeinen Wertsetzungen und Erwartungen der Schule nicht entspricht, wird er als behindert angesehen. In einem anderen Kontext, wo beispielsweise Schreib- und Rechenfähigkeiten nicht gefragt sind, ist der gleiche Schüler trotz seiner Schwächen nicht behindert. Dies unterstreicht die Relativität der Lernbehinderung (wie diejenige jeder Behinderung übrigens) und mahnt zur vorsichtigen Verwendung des Begriffs (Sturny-Bossart 1984, 13).

¹⁰ vgl. Gogg 1998, überarbeitete Version des Kapitels: «Lernbehinderungen», 51-58.

Da das japanische *shôgai* sowohl «Behinderung» wie auch «Störung» bedeuten kann, denke ich nicht, dass die Japaner eine Unterscheidung machen. Wenn Japaner von *gakushû shôgai* sprechen, wurde meist «oder ähnliche Schwierigkeiten bezüglich des Lernens» (*oyobi kore ni ruiji suru gakushûjô no konnan*) angehängt. Deshalb werden in dieser Arbeit die Ausdrücke «Lernbehinderung», «Lernstörungen» sowie «Lernschwierigkeiten» synonym verwendet (vgl. Gogg 1998, 48).

In den neusten Forschungsberichten wurde der Zusatz «oder ähnliche Schwierigkeiten bezüglich dem Lernen» weggelassen und durch die Ausdrücke «ADHD» und «Kinder, die Mühe haben, mit der Umgebung in Kontakt zu treten» (neustens sogar mit dem Ausdruck Hochfunktionaler Autismus) ersetzt.

Ueno (1991, 7), Professor für Psychologie und führender Experte im Gebiet von «Lernbehinderung», bedauerte, dass für den englischen Term «learning disability» kein anderes Wort als *gakushû shôgai* (Lernbehinderung), also eine «Behinderung der Fähigkeiten» (*nôryoku shôgai*), gewählt wurde. «Sicherlich sind Kinder mit Lernstörungen an der Grenze zwischen behinderten und gesunden Kindern. Würde es vom Gefühl her nicht einfacher verstanden, wenn anstelle der Behindertenkategorie eine allgemeine Form wie «langsam im Lernen» (*gakugyô fushin*) stehen würde» fragte sich Ueno (1991, 7). Im November 1999 schlug Ueno vor, in der Definition den Begriff *gakushû shôgai* (Lernbehinderung/Lernschwierigkeit) mit *gakuryoku no shûtoku no konnan* (Schwierigkeiten im Erlernen von schulischen Fähigkeiten) zu ersetzen. Die Vertreter von *Monbushô* sahen diesen Begriff aber als zu eng gefasst und fragten sich, ob nicht auch Kinder mit ADHD oder hochfunktionalem Autismus unter diesen Begriff gezählt werden könnten.

3.1.2 Geschichte der «Lernbehinderung» in Japan

Erst 1979, als genügend Sonderklassen und -schulen eingerichtet waren, konnte in Japan für alle Kinder die Schulpflicht konsequent durchgesetzt werden. Dies bedeutete, dass mehr als 99% aller Schüler in Regelklassen unterrichtet wurden, der Rest in Sonderklassen und in Sonderschulen. Auch Kinder mit Lernschwierigkeiten besuchten die Regelklassen (vgl. Gogg 1998, 33f.). Die Lernschwierigkeiten wurden aber nicht als Schwierigkeiten wahrgenommen, sondern die Kinder wurden oft als dumm oder faul hingestellt. Dies steht im Gegensatz zu Europa und Amerika, wo Kinder mit Lernbehinderungen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts und früher von den Regelklassen getrennt und speziell geschult wurden. 1962 startete Samuel Kirk (S. 263) den ersten Versuch «Lernbehinderung» zu definieren. In Japan wurde das Konzept der «Lernbehinderung» zuerst in den medizinischen Gebieten der Pädiatrie und der Psychiatrie als «minimale zerebrale Hirnfunktionsstörung» (*bisai nôshôgai*) bekannt. Das Interesse an der Problematik der damit verbundenen Lernstörungen stieg Mitte der 60er Jahre an, während in der Pädagogik und Psychologie der Ausdruck «Lernbehinderung» (*gakushû shôgai*) erst Mitte der 70er Jahre erschien. «*Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*», das allgemein anerkannte Buch von Kirk (1971) über die Diagnose von Lernbehinderung erschien 1974 in einer japanischen Übersetzung und 1975 wurde das klassische Fachbuch von Johnson und Myklebust (1967) «*Learning Disabilities. Educational Principles and Practices*» ebenfalls in der japanischen Übersetzung veröffentlicht.

Seit den 80er Jahren diagnostizieren immer mehr Ärzte eine «minimale zerebrale Funktionsstörung» und verbinden sie mit den schulischen Lernbehinderungen. In zahlreichen

Ärzte-Fachzeitschriften und an Symposien wird die sogenannte Behinderung thematisiert. Trotzdem scheinen die Experten bezüglich der Förderung von Kindern mit Lernbehinderung einerseits noch ungenügend ausgebildet (es fehlt an Erfahrung) und andererseits noch untervertreten zu sein.

3.1.3 *Verschiedene Definitionen der Lernbehinderung*

Lernbehinderungen oder Lernstörungen können von einem **medizinischen**, einem **psychologischen** oder einem **pädagogischen** Standpunkt her definiert werden.

Eine der medizinischen Diagnosen ist zum Beispiel eine «Minimale zerebrale Hirnfunktionsstörung». Weder in der ICD-10 Klassifikation (International Classification of Diseases, Nummer 10), in dem die internationalen Normen für Diagnosen von Krankheitsbildern von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) festgelegt wurden, noch im von amerikanischen Psychologen herausgegebenes Manual DMS-III-R (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders, 3rd Edition), das die Normen der Diagnose von Krankheiten und Behinderungen festlegt, kommt der Ausdruck Lernbehinderung direkt vor. In der ICD-10 Klassifikation gibt es unter speziellen Entwicklungsstörungen ein Unterkapitel: spezielle Entwicklungsstörungen in schulischen Fähigkeiten, das wiederum in verschiedene Unterkapitel, wie spezifische Lese-, Buchstabier- oder mathematische Störungen unterteilt wurde. 1994 erschien zum ersten Mal der Ausdruck «*learning disorder*» in der revidierten Ausgabe von DMS-IV und wurde unter dem Kapitel «Entwicklungsstörungen» klassifiziert. Dies beinhaltet mathematische Störungen, Lese- und Schreibstörungen, sowie nicht weiter spezifizierte Störungen. Auch motorische und kommunikative Störungen, Konzentrations- und Verhaltensstörungen werden dem Begriff «Lernstörungen» untergeordnet (vgl. Yamaguchi 1995, 163).

Psychologen stützen sich auf eine grosse Auswahl von Psychologietests. Einer der in Japan häufig verwendeten Tests ist der in den USA entwickelte WISC-Test (*Wechsler Intelligence Scale for Children*). Das Ziel dieser Testverfahren ist, die Fähigkeiten der Kinder zu beurteilen. Diese Arbeit konzentriert sich jedoch auf die Sichtweise der Pädagogen, weshalb nicht weiter auf die medizinischen und psychologischen Diagnosen eingegangen wird.

Das japanische Erziehungsministerium veröffentlichte im Zwischenbericht vom März 1995 (Chûô kyôiku shingikai (1995), 1) eine offizielle Definition über Lernstörungen. Dafür wurde die Definition des amerikanischen *National Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD) als Grundlage genommen. Im Folgenden wird zuerst auf die Probleme mit der amerikanischen Definition eingegangen und im Kapitel «Vergleich der Definitionen von Lernbehinderungen» (Kap. 3.1.3.3.) den japanischen Definitionen von 1995 und der revidierten von 1999 gegenübergestellt.

3.1.3.1 **Amerikanische Definition**

Seit Kirk 1962 zum ersten Mal den Begriff «*learning disability*» zu definieren versuchte, wird in Amerika nach einer geeigneten und klärenden Definition gesucht, die Lernbehinderungen eindeutig definiert und von anderen Behinderungen abgrenzt. Obwohl die Definition der NJCLD in Amerika nicht gesetzlich verankert ist, ist es die Definition, die von den meisten amerikanischen Organisationen und Verbänden von «Lernbehinderten» anerkannt wird (vgl. Hammill 1990, 78):

«Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic influences (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences » (NJCLD 1988, S. 1, zit. in Hammill 1990, 77).

Der Vorteil dieser theoretischen Definition gegenüber den vorangehenden liegt in den folgenden Punkten:

Es wird explizit darauf hingewiesen, dass Lernstörungen während eines ganzen Lebens vorhanden sein können. Durch das Festhalten, dass die Schwierigkeiten intrinsisch sind, unterscheiden sich Lernbehinderungen von allgemeinen Lernschwierigkeiten. Auch wenn das Vorhandensein gewisser Behinderungen und äusserer Einflüsse parallel zu Lernstörungen eingeräumt werden und das Lernen beeinflussen können, so wird klar gesagt, dass Lernbehinderungen sich nicht daraus ableiten lassen. Die Definition von 1988 ergänzt die vorangehende von 1981 in einem weiteren wesentlichen Punkt: sie räumt ein, dass nonverbale Unfähigkeiten, wie zum Beispiel Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen gepaart mit Lernstörungen auftreten können, schliesst sie aber als eigentliche Lernbehinderungen aus (vgl. Hammill 1990, 78).

Shaw et al. (1995, 587) sehen in dieser und anderen theoretischen Definitionen von LD, dass sie in fünf Elementen übereinstimmen:

1. Unfähigkeit eine Aufgabe zu lösen
2. Diskrepanz von erbrachten Leistungen und den persönlichen Fähigkeiten
3. Ursachenfaktoren (*etiological factors*)
4. Faktoren, die eine Lernbehinderung ausschliessen, wie z.B. die Faktoren von Geistigbehinderten,
5. Fehlfunktionen in einem oder mehreren psychologischen Prozessen.

Sie kritisieren aber die Definitionen im praktischen Bereich, nämlich wie praktizierende Fachleute «Lernbehinderungen» operationell definieren. Für viele Fachleute, die in der Erziehung tätig sind, besteht eine Lernbehinderung dann, wenn die schulischen Leistungen nicht mit den allgemeinen Fähigkeiten übereinstimmen (vgl. z.B. Mather & Roberts, 1994), was jedoch in den wenigsten Definitionen direkt erwähnt wird. Ein weiterer Punkt ist, dass in verschiedenen Staaten unterschiedliche Kriterien zur Anerkennung von Unterstützungen gelten, wodurch die Glaubwürdigkeit der Fachleute zu Recht angezweifelt wird. Da die Diskrepanz zwischen Fähigkeiten und Leistungen trotz verschiedener Versuche in der Praxis nicht exakt und allgemeingültig definiert sind, besteht eine gewisse Willkür in der praktischen Bestimmung von Lernbehinderungen, was u.a. Kavale und Forness (1985) in ihrem Buch «*The Science of Learning Disabilities*» erläutern und kritisieren. Um diese Willkür aus der Welt zu schaffen, schlagen z.B. Shaw et. al. (vgl. 1995, 591ff.) eine operationelle Definition

vor, die zu einer besseren Interpretation der «intra-individuellen» Unterschiede führen soll, das alle Facetten einer Lernbehinderung in Betracht zieht.

3.1.3.2 Japanische Definitionen

Die erste Japanische Definition von Lernbehinderungen in der Pädagogik wurde im Zwischenbericht vom 27. März 1995 (Chûô kyôiku Shingikai 1995, 1), in der Studie über «Unterrichtsmethoden für Kinder mit Lernbehinderungen und anderen Schwierigkeiten bezüglich des Lernens», die von einer offiziellen Stelle des Japanischen Erziehungsministeriums geschrieben wurde, veröffentlicht:

«Lernbehinderungen sind im Grunde keine allgemeinen intellektuellen Entwicklungsstörungen, sondern bei den spezifischen Lernfähigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Urteilsfähigkeit usw. und deren Gebrauch zeigen sich bedeutende Schwierigkeiten, die auf verschiedene Störungen (*shôgai*) hinweisen.

Es wird angenommen, dass die Ursachen von Lernstörungen in irgendwelchen Funktionsstörungen des zentralen Nervensystems liegen. Die besonderen Schwierigkeiten, die diese Lernstörungen verursachen, werden hauptsächlich im Schulalter aktuell. Zum Teil werden sie aber bis zum Ende der Schulzeit nicht erkannt.

Lernstörungen sind weder direkte Ursachen der Schwierigkeiten von Sehbehinderungen, Schwerhörigkeit, Entwicklungsstörungen der intellektuellen Funktion oder emotionaler Störungen usw. noch haben sie direkte familiäre, schulische, soziale usw., [also] umweltbedingte Hauptursachen. Trotzdem besteht die Möglichkeit, dass Lernbehinderungen durch solche Probleme entstehen können. Auch können Probleme des selbst regulierenden Handelns und Probleme im zwischenmenschlichen Verhalten als Begleiterscheinungen von Lernbehinderungen vorhanden sein.»

Weil die Definition vielen Lehrpersonen nicht klar verständlich war, wurde im Schlussbericht derselben Studie (1999) die Definition wie folgt modifiziert und gekürzt:

«Lernbehinderungen sind im Grunde keine allgemeinen intellektuellen Entwicklungsstörungen, sondern bei den spezifischen Lernfähigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Urteilsfähigkeit usw. und deren Gebrauch zeigen sich bedeutende Schwierigkeiten, die auf verschiedene Umstände (*jôtai*) hinweisen.

Es wird angenommen, dass die Ursachen von Lernstörungen in irgendwelchen Funktionsstörungen des zentralen Nervensystems liegen.

Lernstörungen sind weder direkte Ursachen der Störungen (*shôgai*) von Sehbehinderungen, Schwerhörigkeit, Entwicklungsstörungen der intellektuellen Funktion oder emotionaler Störungen usw. noch direkte umweltbedingte Hauptursachen.»

3.1.3.3 Vergleich der Definitionen von Lernbehinderung

Vergleicht man die japanischen Definitionen miteinander (vgl. Tabelle 3-1) und setzt sie (die neue Definition mit ihren Modifikationen bezüglich der ersten Version) mit derjenigen des NJCLD gegenüber, so fallen einige Unterschiede auf. In diesem Kapitel werden die von Gogg (1998) beschriebenen Unterschiede (NJCLD-Definition/Japanische Definition 1995) mit der neuen japanischen Definition verglichen. Als erstes fällt auf, dass die neue Version um die

beiden Punkte 6 und 7 gekürzt wurden. **Punkt 6** wird in der amerikanischen Definition als wichtigen Zusatz gesehen, da sich Lernbehinderungen nicht nur auf das Schulalter beschränken und nach dem Abschluss nicht mehr vorhanden sind. In den Vereinigten Staaten berufen sich vermehrt Erwachsene mit Lernbehinderungen auf das Recht auf Unterstützung. Die erste japanische Version beachtet die Zeitspanne des Auftretens nicht, sondern beschreibt nur, wann Lernstörungen offensichtlich werden können. Auf diese Gründe wird nicht näher eingegangen. Trotzdem kann auch hier, wie in vielen japanischen Beschreibungen, zwischen den Zeilen gelesen werden: «Zum Teil werden sie aber bis zum Ende der Schulzeit nicht erkannt» räumt ein, dass die Lernstörung auch erst nach der Schulpflicht erkannt werden kann. In der neuen Version wurde dieser Zusatz gestrichen. Der Grund dieser Streichung wurde im Bericht von Yamaguchi¹¹ (1999) nicht weiter erläutert. Da aber ein Zusammenhang beschrieben wurde zwischen «Lernfähigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Urteilsfähigkeiten» und Schulnoten in der weiteren Erklärung gemacht wird, kann vermutet werden, dass die Japanischen Forscher diesen Zusatz nicht mehr für nötig hielten. Bei Punkt 7 der Tabelle 3-1 (Auch können Probleme des selbst regulierenden Handelns und Probleme im zwischenmenschlichen Verhalten als Begleiterscheinungen von Lernbehinderungen vorhanden sein.) wird 1995 erklärt, dass unter selbst regulierenden Handlungen Konzentrationsschwächen und Hyperaktivitäten (attention-deficit/ hyperactivity disorder) verstanden werden, unter zwischenmenschlichen Beziehungen soziale Fähigkeiten (social skills).

Bei Yamaguchi (1999, 5) kann zur Streichung dieses Punktes folgende Begründung nachgelesen werden:

«Schüler/innen mit Lernbehinderungen zeigen oft Schwierigkeiten in ihrem Verhalten. Der Zwischenbericht stellte fest, dass <diese Schwierigkeiten manchmal mit Lernbehinderungen auftreten können>. Zum Beispiel, Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen oder Schwierigkeiten in den zwischenmenschlichen Beziehungen können manchmal erscheinen. Daraus folgen zwei Fälle: Einer ist, dass diese Probleme zusammen mit Lernbehinderungen auftreten und der andere ist, dass diese durch Lernbehinderungen entstanden sind. In diesen Fällen ist es wichtig, dass in der Förderung der Lernbehinderten die Förderung jeder dieser Schwierigkeiten bedacht wird.

Jedoch, Schwierigkeiten im Verhalten sind nicht in der Definition von Lernbehinderten enthalten oder sind nicht die Hauptfaktoren. Wir sollten die Platzierung in Sonderklassen gemäss den Schwierigkeitsgraden für Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten in Erwägung ziehen.»

Es scheint, dass der **Punkt 7** weggelassen wurde, damit Kindern mit starken Verhaltensauffälligkeiten die Möglichkeit einer Schulung in Sonderklassen angeboten werden kann.

¹¹Der Verfasser dieses Berichtes ist der Forschungsleiter Yamaguchi. Er repräsentiert das Resultat des 'Forschungskomitees von Lernbehinderten und anderen.

Tabelle 3-1: Gegenüberstellung der NJCLD und der japanischen Definitionen

	NJCLD	japanisches Erziehungsministerium 1995	japanisches Erziehungsministerium 1999
1	generic term that refers to a heterogeneous group of disorders.		
2		Lernbehinderungen sind im Grunde keine allgemeinen intellektuellen Entwicklungsstörungen.	Lernbehinderungen sind im Grunde keine allgemeinen intellektuellen Entwicklungsstörungen.
3	significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities.	Bei den spezifischen Lernfähigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Urteilsfähigkeiten/Schlussfolgerungen (<i>suiron</i>) usw. und dessen Gebrauch zeigen sich bedeutende Schwierigkeiten, die auf verschiedene Störungen (<i>shōgai</i>) hinweisen.	Bei den spezifischen Lernfähigkeiten von Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Urteilsfähigkeiten/ Schlussfolgerungen (<i>suiron</i>) usw. und dessen Gebrauch zeigen sich bedeutende Schwierigkeiten, die auf verschiedene <i>Umstände</i> (<i>jōtai</i>) hinweisen.
4	These disorders are intrinsic to the individual.		
5	presumed to be due to central nervous system dysfunction.	Es wird angenommen, dass die Ursachen von Lernstörungen in irgendwelchen Funktionsstörungen des zentralen Nervensystems liegen.	Es wird angenommen, dass die Ursachen von Lernstörungen in irgendwelchen Funktionsstörungen des zentralen Nervensystems liegen.
6	may occur across the life span.	Die besonderen Schwierigkeiten, die diese Lernstörungen verursachen, werden hauptsächlich im Schulalter aktuell. Zum Teil werden sie aber bis zum Ende der Schulzeit nicht erkannt.	<i>gestrichen</i>
7	Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability.	Auch können Probleme des selbst regulierenden Handelns und Probleme im zwischenmenschlichen Verhalten als Begleiterscheinungen von Lernstörungen vorhanden sein.	<i>gestrichen</i>
8	learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions or with extrinsic influences, they are not the result of those conditions or influences.	Lernstörungen sind weder direkte Ursachen des Zustandes von Sehbehinderungen, Schwerhörigkeit, Entwicklungsstörungen der intellektuellen Funktion oder emotionaler Störungen usw. noch direkte familiäre, schulische, soziale usw., [also] umweltbedingte Hauptursachen. Trotzdem besteht die Möglichkeit, dass Lernbehinderungen durch solche Probleme entstehen können.	Lernstörungen sind weder direkte Ursachen der <i>Störungen</i> (<i>shōgai</i>) von Sehbehinderungen, Schwerhörigkeit, intellektuellen Behinderungen oder emotionaler Störungen usw. noch haben sie direkte umweltbedingte Hauptursachen. <i>gekürzt.</i>

Die Streichung des Zusatzes bei **Punkt 8** «Trotzdem besteht die Möglichkeit, dass Lernbehinderungen durch solche Probleme entstehen können» wird ähnlich begründet. Yamaguchi (1999, 4) befürchtet, dass wenn Lernbehinderungen mit anderen Behinderungen auftreten, die Situation für das Kind ernst sein muss. Deshalb habe man in der Definition auf die Möglichkeit von Mehrfach-Behinderungen verzichtet. «Es ist angebracht, Schüler/innen mit einer intellektuellen Behinderung, die bei einem IQ Test festgestellt wird, in Sonderklassen oder Sonderschulen für Kinder mit einer intellektuellen Behinderung zu unterrichten» (Yamaguchi 1999, 5). Trotzdem kann es vorkommen, dass es Ähnlichkeiten zur intellektuellen Behinderung geben kann, weshalb man jeden Fall einzeln betrachten muss, insbesondere weil es auch vorkommen könne, dass Kinder mit einer intellektuellen Behinderung auch Lernbehinderungen aufweisen können. Dort, wo Resultate des IQ-Tests einen Grenzfall aufzeigt, ist es «angemessen entweder Unterstützung für die Verbesserung der grundlegenden Lernfähigkeiten in Regelklassen anzubieten, wie Lernbehinderte oder ihnen verschiedene Unterstützung für Schwierigkeiten in den Lernfächern in den Sonderklassen für Schüler/innen mit einer intellektuellen Behinderung oder Tsûkyû-Unterricht » (Yamaguchi 1999, 5).

Mit diesem Zusatz in der Erklärung haben die Pädagogen des *Monbushô* bestimmt die Einwände von Ueno (1995, 5, vgl. Gogg 1998) berücksichtigen wollen, dass Lernbehinderungen sowohl bei überdurchschnittlichem IQ wie auch bei IQ unter 70 vorkommen kann.

Diese beiden Streichungen und die dazu gegebenen Erklärungen lassen vermuten, dass man weiterhin Sonderklassen in den Schulen führen möchte und so vorbeugt, dass die Bezeichnung «Lernbehinderung» nicht als Sammelbegriff für allerlei Behinderungen missbraucht wird. Der Hintergrund dieser Befürchtungen ist schwer auszumachen. Will man damit vermeiden, dass Sonderklassen in allen Schulen aufgehoben werden? Oder will man die Lehrkräfte je nach Fall entlasten, indem sie weiterhin argumentieren können, dass Kinder mit einer intellektuellen Behinderung gesetzlich in Sonderklassen zu schulen sind? Oder will man vermeiden, dass Eltern die Schwierigkeiten ihrer Kinder nicht genau betrachten und einfach das Kind als lernbehindert einschulen wollen? Da in Japan 99% aller schulpflichtigen Kinder in der Regelklasse eingeschult sind, ist zu vermuten, dass es sich bei den Kindern mit Lernbehinderungen vorwiegend um Kinder handelt, die im Kanton Zürich in einer Sonderklasse B oder in einer Sonderschule für Kinder mit Lernbehinderung eingeschult wären.

Eine genaue Betrachtung der Definitionen zeigt jedoch neben inhaltlichen auch kulturelle Unterschiede. So ist die amerikanische konkreter und absoluter definiert als die japanische. Die Verfasser der Definition von NJCLD sehen in «Lernstörungen» einen Begriff (vgl. Punkt 1), der definiert werden muss, während die Japaner gar nicht darauf eingehen. Überhaupt verwendeten die Amerikaner wenn möglich Oberbegriffe, die sie in Klammern verdeutlichten, während die Japaner die Oberbegriffe wegliessen und nur die amerikanischen Klammerinhalte übernahmen. Dies mag daher rühren, dass sich gar keine geeigneten japanischen Ausdrücke finden liessen, die Definition für möglichst alle der Bevölkerung verständlich gemacht werden sollte und Japaner im Allgemeinen versuchen, absolute Wertungen zu vermeiden, um ein allfälliges Hintertor offen zu lassen. Die Japaner beginnen ihre Definition, indem sie allgemeine intellektuelle Entwicklungsstörungen als «Lernbehinderung» ausschliessen (vgl. Punkt 2). Das NJCLD verzichtete auf eine explizite Abgrenzung. Der Ausdruck «im Grunde» (*kihonteki*) der japanischen Definition erklärt nicht näher, was unter geistiger Entwicklungsverzögerung gemeint ist, was viele Probleme aufwirft

und von Yamaguchi hinterfragt wurde (vgl. Yamaguchi 1995, S. 7f.): Werden Epileptiker oder autistisch veranlagte Kinder als Lernbehinderte angesehen? Welche Kriterien entscheiden, ob jemand intellektuelle Entwicklungsstörungen aufweist?

Im Punkt 3 der Tabelle 3-1 erkennt man, dass die Amerikaner Lernbehinderungen auf spezifisch schulische Fähigkeiten beschränken, während die Japaner in ihrer ersten Definition dies mit einem «usw.» offen lassen. «usw.» soll laut den Erklärungen motorische Fähigkeiten und Anpassung an die Gesellschaft beinhaltet haben. Da viele Pädagogen diese Umschreibung unklar fanden, wurde er wieder gestrichen. Als weitere Argumentation ist zu vermuten, dass sie aufgrund der inzwischen eingeführten Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten, ADHD und Hochfunktionaler Autismus, eine klare Abgrenzung haben wollten.

Beide Definitionen stimmen im **Punkt 5** der Tabelle 3-1 überein, dass die Ursache von Lernbehinderungen noch nicht eindeutig feststellbar ist, aber dass Funktionsstörungen des zentralen Nervensystems vermutet werden.

Wesentliche Unterschiede bestehen in den **Punkten 4 und 6** der Tabelle 3-1. Der Gedanke, dass die Störungen individuell verschieden sind, wird bei den Japanern gar nicht aufgenommen. Das rührt wohl daher, dass Japaner ein anderes Verständnis zur Individualität haben. Individualität wird nur in einer Funktion innerhalb der Gruppe gesehen (vgl. Gogg 1998, 98). **Punkt 6** wird in der amerikanischen Definition als wichtigen Zusatz gesehen, da sich Lernbehinderungen nicht nur auf das Schulalter beschränken und nach dem Abschluss nicht mehr vorhanden sind. In den Vereinigten Staaten berufen sich vermehrt Erwachsene mit Lernbehinderungen auf das Recht auf Unterstützung. Die Japaner beachten die Zeitspanne des Auftretens nicht, sondern beschreiben nur, wann Lernstörungen offensichtlich werden können. Auf diese Gründe wird nicht näher eingegangen. Trotzdem kann auch hier, wie in vielen japanischen Beschreibungen, zwischen den Zeilen gelesen werden: «Zum Teil werden sie aber bis zum Ende der Schulzeit nicht erkannt» räumt ein, dass die Lernstörung auch erst nach der Schulpflicht erkannt werden kann. Obwohl in Japan viel Gewicht auf die Früherkennung von Behinderungen gelegt wird, wird sie hier noch ignoriert.

Der Zappelphilipp

*"Ob der Philipp heute still
wohl bei Tische sitzen will?"
Also sprach in ernstem Ton
der Papa zu seinem Sohn,
und die Mutter blickte stumm
auf dem ganzen Tisch herum.*

*Doch der Philipp hörte nicht,
was zu ihm der Vater spricht.
Er gaukelt
und schaukelt,
er rappelt
und zappelt
auf dem Stuhle hin und her.
"Philipp, das missfällt mir sehr!"*

*Seht, ihr lieben Kinder, seht,
wie's dem Philipp weiter geht! Schaut genau auf
dieses Bild!
Seht! Er schaukelt gar zu wild,
bis der Stuhl nach hinten fällt;
da ist nichts mehr, was ihn hält;*

nach dem Tischtuch greift er, schreit.

*Doch was hilft's? Zu gleicher Zeit
fallen Teller, Flasch' und Brot.
Vater ist in großer Not,
und die Mutter blicket stumm
auf dem ganzen Tisch herum.*

*Nun ist Philipp ganz versteckt,
und der Tisch ist abgedeckt,
was der Vater essen wollt',
unten auf der Erde rollt;
Suppe, Brot und alle Bissen,
alles ist herabgerissen;
Suppenschüssel ist entzwei,
und die Eltern stehen dabei.
Beide sind gar zornig sehr,
haben nichts zu essen mehr.*

(Beschreibung des Frankfurter Arztes
Hoffmann aus den Jahren 1846)

3.2 ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder

3.2.1 Zum Begriff von ADHD

ADHD bzw. ADD stehen für die englische Bezeichnung «Attention-Deficit-(Hyperactivity)-Disorder», im deutschsprachigen Raum heisst die Diagnose ADS oder ADHS, «Aufmerksamkeits-Defizit - (Hyperaktivitäts-) Störung». In der Japanischen Übersetzung wird der Ausdruck *chûi kekkan/tadô shô* gebraucht *chûi* für Aufmerksamkeit *kekkan* für Defekt, *tadô* für häufige Bewegung und *shô* für Symptom, was mit «Defekt der Aufmerksamkeit/Syndrom von Hyperaktivität» übersetzt werden kann. Da aber in der Fachliteratur auch oft ADHD oder AD/HD (der Zwischenstrich weist darauf hin, dass nicht beides miteinander auftreten muss, sondern es auch je einzeln auftreten kann) verwendet wird, wird auch in dieser Arbeit anstelle des deutschen Ausdrucks die englische Abkürzung ADHD oder ADD verwendet.

3.2.2 Geschichte von ADHD in Japan

Wurden 1996 japanische Forscher der Sonderpädagogik oder japanische Lehrkräfte auf ADHD angesprochen, reagierten sie etwas irritiert und meinten zögerlich, dass es sich bei solchen Kindern wohl um Kinder mit Lernschwierigkeiten handeln könnte, ein für Japan neues Phänomen, das erst vier Jahre zuvor zu einem Untersuchungsgegenstand in der Pädagogik wurde.

Um zirka 1999 fielen auch japanischen Lehrkräften Schüler/innen auf, die sich oft bewegten und die Bezeichnung ADHD, die im medizinischen Bereich bekannt war, begann Einzug ins pädagogische Vokabular zu halten. Die Fachliteratur über ADHD war noch klein, was sich

aber mittlerweile geändert hat und durch die Informationen der Medien wissen heute die meisten Leute, was Kinder mit ADHD sind.

Im Jahr 2002 berichtete eine Mutter an einer Konferenz sichtlich emotional, wie erleichtert sie war, als sie vom Arzt hörte, dass dem Verhalten ihres Sohnes nicht eine falsche Erziehung zu Grunde liege, sondern dass es sich dabei um ADHD handle. Es kann vermutet werden, dass es auch in Japan schon viel früher Kinder mit ADHD gegeben hat. In diesem Zusammenhang wird gerne «Totto-chan» als Beispiel erwähnt (siehe Besprechung unten), eine autobiographische Erzählung während des zweiten Weltkrieges.

Wie in allen Fällen von Störungen des Zentralnervensystems war auch ADHD bei den Medizinerinnen und Psychologen schon lange bekannt und wurde wie in den westlichen Ländern diagnostiziert (vgl. Kondo 2002).

Das Phänomen von ADHD wurde im deutschsprachigen Raum durch den berühmten «Zappelphilipp» von Hoffmann bereits 1846 illustriert. Der Grund zu solchem Verhalten und deren «Heilung» / «Behandlung» hat sich während den Jahren geändert. 1937 entdeckt Bradley durch Zufall die Stimulanz «Benzedrin»: Nachher folgen Bezeichnung für dieses Phänomen wie «Thalamus-Dysfunktions-Theorie» (Laufer 1957), «Überschuss der Schlafhormone» (60er Jahre) oder MBC (minimal brain damage) «Belohnungssystem-Defekt-Theorie» (Wender um 1970), die aber alle nicht mehr verwendet werden (zit. in Hypies 2004). Neu wird dann MCD (minimal cerebral dysfunction, dt. minimale zerebrale Dysfunktion) «entdeckt», «geringfügige Funktionsstörungen des Gehirns mit Bewegungsstörungen, Teilleistungsschwächen (z.B. Verzögerung der Sprachentwicklung) und auffälligen Konzentrationsstörungen bei Kindern und Kleinkindern. Die MCD ist möglicherweise Folge einer Sauerstoffunterversorgung während der Geburt» (vgl. Bäder-Führer 2004). Einige Jahre später folgt der Name Hyperkinetisches Syndrom (HKS):

«Zappelphilipp-Syndrom, Verhaltensstörungen bei Kindern, die sich in Überaktivität, Übererregbarkeit und Unkonzentriertheit äußern. Verschiedene Ursachen sind möglich, auch Lebensmittelunverträglichkeiten» (Bäder-Führer 2004). Ab zirka 1992 wird das HKS mit Selbststeuerungsproblemen zusammengefasst und die Ausdrücke ADD oder ADHD verbreiten sich.

Heute fassen die Klassifikationssysteme psychischer Störungen das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom als eine Störung mit Beginn im Kleinkindalter, der Kindheit und Adoleszenz auf. Die meisten Definitionen beziehen sich dabei auf die Kriterien des amerikanischen Klassifikationssystem DSM-IV. In der ICD-10¹² (Vorläufer von ICF) wird neu der Begriffe «Hyperkinetic Disorders» verwendet, mit den Unterkategorien «Disturbance of Activity and Attention», «Hyperkinetic Conduct Disorder», «Other Hyperkinetic Disorders» und «Hyperkinetic Disorder, unspecified».

¹² Die ICD-10 (und ICF) Klassifikation stellt neu nicht mehr die Behinderung ins Zentrum, sondern «Die Internationale Klassifikation der Krankheiten der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10 th Revision, World Health Organisation) klassifiziert Beeinträchtigungen der körperlichen, geistigen oder seelischen Gesundheit. Mit dem ICD-System werden Behinderungen hingegen nicht erfasst. Hier stellt die Weltgesundheitsorganisation WHO als Klassifikationssystem neustens die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, 2001) zur Verfügung, in der es um die nachteiligen Folgezustände und Folgeprozesse von (nicht heilbaren) Krankheiten (disease) und Gesundheitsschädigungen (impairment) im Sinne von funktionellen Einschränkungen und Fähigkeitsstörungen (Disabilities) sowie von sozialen Beeinträchtigungen im Sinne von «Behinderungen» (Handicaps) geht» (Arnold-Keller 2004, 35f.)

Die genaue Ursache von ADD und ADHD ist weiterhin unbekannt. Es wird sowohl bei den Neurologen als auch bei den Genforschern eifrig weitergeforscht.

Das japanische Bildungsministerium untersuchte die Anzahl der Schüler mit ADHD und HFA erstmals 2001 in einer Umfrage an die Lehrpersonen. Seit 2003 sind die Begriffe offiziell vom japanischen Bildungsministerium definiert (siehe Definitionen unten).

3.2.3 Definition von ADHD

Im März 2003 wurde im Schlussbericht des Zentralen Bildungsrates (chûô shingikai 2003) folgende Definition als Standard veröffentlicht, in Anlehnung an die Definition von amerikanischen Psychologen herausgegebenen Manual DSM-IV¹³. (Vgl. Anhang-1)

ADHD: Definition

«ADHD ist eine Verhaltensstörung (*kôdô shôgai*), indem eine dem Alter entsprechend ungenügende Konzentrationsfähigkeit, oder/und Impulse oder/und Hyperaktivität vorhanden sind und, indem Schwierigkeiten bei sozialen Aktivitäten oder schulischen Verrichtungen auftreten.

Dieser Zustand erscheint vor dem 7. Lebensjahr und setzt sich, vermutlich durch irgendeine Funktionsstörung im Zentralnervensystem verursacht, fort.» (Quelle: Amerikanisches DSM-IV(Manual) (Shingikai 2003, Monbushô Januar 2004)

Eine Schweizer Definition:

«ADHD (...) bezeichnet eine psychiatrische Diagnose, welche durch seit der Kindheit bestehende und ausgeprägte Störungen der Konzentration und Daueraufmerksamkeit, der Selbststeuerungsfunktionen, der Planungs- und Handlungskontrolle, durch Störungen der Impulskontrolle sowie fakultativ durch motorische Hyperaktivität gekennzeichnet sind (ADHD)» (Rossi/Winkler 2004).

3.2.4 Abklärungsstandards

In DSM-IV (vgl. Anhang-2) wurden Diagnostische Kriterien von ADHD aufgestellt, die für das Erkennen und Diagnostik-Standards von ADHD gelten sollen. In den Richtlinien (Monbukagakushô Januar 2004) veröffentlichte das japanische Bildungsministerium Abklärungsstandards, die sich auf DMS-IV beziehen. Im Anhang-2 sind diese beiden Abklärungsstandards einander gegenüber gestellt. Es wurde die Nummerierung der DSM-IV-Standards übernommen. Unterschiede zwischen den amerikanischen und den japanischen Standards sind fett hervor gehoben und werden hier diskutiert. Auf identische Punkte der beiden Standards wird nicht weiter eingegangen.

Zur Bestimmung von ADHD, so erklärt die DSM-IV-Standards gleich am Anfang, müssen bei A entweder Punkt (1) und/oder Punkt (2) auf die Menschen zutreffen. Dies wird in der japanischen Übersetzung nicht so deutlich definiert. Es wird nur darauf hingewiesen, dass wenn die untenstehenden Standards aus pädagogischer, psychologischer oder medizinischer Sicht zutreffen, eine detaillierte Abklärung nötig sei. Während bei 1. in der DSM-IV sechs

¹³ Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders, 4th Edition.

oder mehr Symptome der folgenden Punkte zutreffen müssen, so verwendet die japanische Übersetzung keine Zahlen, sondern schreibt nur von «den meisten Punkten».

1a-h), 2a-i): In diesen Abschnitten wurde im Original das Wort «häufig» (engl. *often*) verwendet, das im Japanischen weggelassen wurde, gleich wie in Standards von Psychonet-UK. In Unterlagen von Schulgemeinden, die DSM-IV selber übersetzten, können aber wortgetreue Übersetzungen abgedruckt sein (z.B. Takatsuki 2004, 16).

Die in Klammern stehenden Zusätze, die als Erklärungen und Beispiele verstanden werden können, werden im Japanischen weggelassen: «nicht aufgrund oppositionellem Verhaltens oder Verständigungsschwierigkeiten», «Abneigung», «widerwillig», «wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben», «z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug». Die Gründe dazu konnten in der Literatur nicht gefunden und es kann deshalb nur darüber spekuliert werden.

1a)/1d) «Bei Schularbeiten, bei den Arbeiten oder bei anderen Tätigkeiten» wird in der japanischen Übersetzung mit «beim Lernen in der Schule» zusammengefasst. Es scheint, dass das japanische Bildungsministerium sich bei ADHD ausschliesslich auf die Schule bezieht.

2c) Der Zusatz «bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben» wird in der japanischen Übersetzung weggelassen. Auch hier stellt sich die Frage, ob sich das japanische Bildungsministerium bei den Abklärungs-Standards bewusst nur auf die Schulzeit beschränken will.

3.2.5 Schlimme Spätfolgen

«Der Mediziner Barkley (1997) wies auch darauf hin, dass Erwachsene in den USA, bei denen ADHD früher kaum oder gar nicht behandelt wurde, drei bis fünf mal so häufig in Gefahr liefen, ihren Arbeitsplatz zu verlieren. 75 Prozent hätten Scheidungen hinter sich (generelle Scheidungsrate liegt bei zirka 40%). Bei ADHD-Jugendlichen hätten rund 40 Prozent unerwünschte Schwangerschaften, während in der Schweiz nur lediglich 6-9% der Jugendlichen sich mit einer unerwünschten Schwangerschaft auseinandersetzen müssen (Vogt 2002). Es sei daher entscheidend, dass Lehrer richtig über ADHD aufgeklärt würden, ebenso Eltern und die Öffentlichkeit» (Der Standard.at 2004). In Japan wurde ADHD, zumindest im pädagogischen Bereich bis 1999 kaum erkannt, so dass sich die Frage stellt, ob die Feststellungen von Barkley auch auf die Japaner mit ADHD zutreffen.

3.2.6 Medikamente

«Methylphenidat (Ritalin®) gehört zu einer Gruppe von Medikamenten, die als Stimulantien bezeichnet werden und seit mehr als 60 Jahren mit gutem Erfolg bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) eingesetzt werden. Es ist unter erfahrenen Behandlern unstrittig, dass Stimulantien zwar die ADHS nicht ursächlich heilen können, aber die Symptome der Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität so erfolgreich beeinflussen, dass die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ihr Leben sehr viel konfliktfreier und unbelasteter bewältigen können, als dies ohne diese Medikamente möglich ist» (Steinhausen 2004-1).

3.2.7 *Totto-chan: Ein typisches ADHD-Kind?*

«Totto-chan, das kleine Mädchen am Fenster» (Schullektüre), 1984 von der berühmten Fernsehpersönlichkeit Kuroyanagi Tetsuko geschrieben, wird in Japan oft als Beispiel von ADHD herangezogen. Die autobiographische Geschichte handelt von einem Mädchen namens Totto-chan und erzählt von ihrer Schulzeit während des zweiten Weltkrieges. Das Buch wurde gleich ein Bestseller und mehr als 4.5 Millionen mal im ersten Jahr verkauft. In den neuen Ausgaben des Buches erwähnt Kuroyanagi selber, dass Totto-chan ein Kind mit ADHD sei. Auf den ersten Blick lässt sich das sofort bestätigen, doch betrachten wir hier zwei Anekdoten aus der Geschichte genauer und untersuchen mittels der obigen Abklärungsstandards, ob diese Diagnose gerechtfertigt sein kann.

«Totto-chans Mutter, die jetzt mit Totto-chan auf das Tor der neuen Schule zuing, war deshalb so besorgt, weil Totto-chan bereits von einer Schule verwiesen worden war, obwohl sie sich erst im ersten Schuljahr befand. Im ersten Schuljahr, und schon von der Schule verwiesen!

Es war gerade erst eine Woche her, dass Totto-chans Mutter von der Klassenlehrerin in die Schule bestellt worden war. Dort sprach die Lehrerin ganz offen mit ihr. «Ihre Tochter stört die ganze Klasse. Bitte schicken Sie sie in eine andere Schule.» Die hübsche junge Lehrerin seufzte. «Ich weiss mir wirklich keinen anderen Rat.»

Damit hatte Mutter nicht gerechnet. «Was hat Totto-chan bloss gemacht, dass die ganze Klasse gestört wurde? Fragte sie sich (Kuroyanagi 1995, 8f.)

Anhand der Erzählungen der Lehrperson scheint Totto-chan ein Mädchen mit Hyperaktivität zu sein, die Lehrperson ungewollt zu nerven und somit in der Klasse untragbar zu sein.

Beispiel 1: Schreibtischplatte: Die Lehrperson erzählt der Mutter:

«Nun, zunächst einmal öffnet und schliesst sie während des Unterrichts hundertmal die Schreibplatte ihres Tisches. Ich habe den Kindern gesagt, sie dürften ihren Tisch nur öffnen und schliessen, wenn es einen Grund dafür gibt, nämlich um etwas hineinzutun oder herauszunehmen. Also öffnet und schliesst Ihre Tochter ständig ihren Tisch, legt ihr Heft oder ihren Bleistiftkasten oder ihr Lehrbuch oder eine ihrer übrigen Sachen hinein und nimmt dann alles wieder einzeln heraus. So zum Beispiel, wenn ich den Kindern Katakana-Schriftzeichen diktieren. Ihre Tochter öffnet die Platte ihres Tisches, nimmt ihr Heft heraus und knallt sie sofort wieder zu. Gleich darauf öffnet sie den Tisch erneut, steckt ihren Kopf hinein und nimmt den Bleistift aus dem Bleistiftkasten, mit dem sie das «A» schreiben will. Dann macht sie den Tisch rasch wieder zu und schreibt das «A». Wenn sie das Schriftzeichen schlecht oder falsch geschrieben hat, öffnet sie wieder die Platte, nimmt den Radiergummi heraus, macht die Platte wieder zu und radiert das Schriftzeichen rasch aus. Dann öffnet sie wieder den Tisch, legt den Radiergummi hinein und macht die Platte wieder zu, und das alles mit einer sagenhaften Geschwindigkeit (...)» (Kuroyanagi 1995, 9).

Totto-chan öffnet und schliesst ihre Pultplatte mit einer Akribie, die nicht typisch für Kinder mit ADHD ist. Die Handlungen von Totto-chan sind sehr zielorientiert und halten sämtliche Regeln der Lehrperson ein. Doch die Abklärungsstandards¹⁴ besagen, dass ein Kind mit

¹⁴ Vgl. Anhang 1 und 2.

ADHD Anweisungen nicht oder nur fehlerhaft befolgen kann (1a) und Schwierigkeiten zeigt, sich auf etwas länger zu konzentrieren (1b). Zwar ist Totto-chan sehr aktiv, aber Kinder mit ADHD sind per Definition nicht so gezielt aktiv und können sich dabei selten an Regeln halten, sondern sie weisen ein «ungesteuertes Verhalten» auf, was in diesem Fall eher einem sinnlosen, unbewussten Auf- und Abklappen des Pultdeckels entsprechen würde, eventuell sogar mit einem Wippen auf dem Stuhl, wie das beim Zappelphilipp der Fall ist. Dazu neigen sie eher zur Unordnung und müssen angewiesen werden, Dinge in Ordnung zu bringen (1e).

Beispiel 2: Warten auf die Musikanten

«Wenn sie endlich mal keinen Lärm mit dem Tisch macht, steht sie während des Unterrichts herum. Die ganze Zeit!»

«Sie steht herum? Wo denn?» fragte Mutter erstaunt.

«Am Fenster», antwortete die Lehrerin mit einer Stimme, die jetzt etwas ärgerlich klang.

«Was macht sie denn am Fenster?» fragte Mutter, da sie sich keinen Reim darauf machen konnte.

«Sie steht dort, um die Chindon'ya-Strassenmusikanten hereinzurufen.»

Den Worten der Lehrerin zufolge schien sich also im wesentlichen folgendes abgespielt zu haben: Nachdem Totto-chan in der ersten Stunde fast pausenlos mit ihrem Tisch Krach gemacht hatte, war sie zum Fenster gegangen, hatte sich dort hingestellt und hinausgeschaut. «Solange sie leise ist, kann sie meinetwegen da stehen bleiben», habe sich die Lehrerin gedacht. Doch plötzlich schrie Totto-chan: «Chindon'ya-saaan!»

Dieser Ruf galt einer Gruppe von Chindon'ya-Strassenmusikanten, die gerade draussen vorbeikamen. Zu Totto-chans Freude und zum Leidwesen der Lehrerin befand sich der Klassenraum im Erdgeschoss, und die Strasse führte am Fenster vorbei. Zwischen dem Fenster und der Strasse war nur eine niedrige Hecke, und deshalb war es für Totto-chan nicht schwierig, vom Fenster aus mit den vorbeigehenden Leuten zu sprechen. Als die Strassenmusikanten Totto-chans Ruf hörten, kamen sie sogleich zum Fenster. Sichtlich erfreut darüber rief Totto-chan ihren Klassenkameraden zu: «Sie sind da!» Daraufhin liefen alle Kinder zum Fenster und riefen: «Chindon'ya-saaan. (...)» (Kuroyanagi 1994, 10f.)

Totto-chan zeigt eine enorme Geduld, die sie täglich neben dem Fenster aufbringt, um auf die Musikanten zu warten, die täglich vorbei marschieren. Es scheint sie nichts davon abzulenken. Ist es bei Kindern mit ADHD aber nicht eher so, dass auch wenn sie sich so etwas vorgenommen hätten, sie trotzdem von anderen Dingen, die um sie geschehen, abgelenkt würden (1b, 1h)? Wäre eine typische Reaktion eines Kindes mit ADHD-Diagnose nicht eher, dass es mitten in einer Aktivität aufspringt, sobald es in der Ferne die Musikanten hört und ans Fenster springt (1h)?

Die Schwierigkeit zu einer genauen Analyse dieser Geschichte ist wohl, dass sie aus den Erinnerungen einer erwachsenen Person geschrieben wurde und bestimmt auch unterhaltende Elemente eingebaut oder/und sie aus der heutigen Sicht der Autorin geschrieben wurden. Dies soll nicht heissen, dass die Anekdoten erfunden, sondern dass sie eventuell von einer anderen Perspektive aus erzählt wurden. So beinhaltet die Geschichte einerseits die Ebene des Kindes,

andererseits wechselt sie manchmal auf die Ebene des Erzählers oder beschreibt z.B. die Sicht der Mutter.

Es wäre wohl interessant die Handlungen des Mädchens noch detaillierter mit den Definitionen und Erkennungsmerkmalen von ADHD und eventuell von anderen psychischen Störungen zu vergleichen. Heute ist es in Japan nicht mehr einfach, ein solches Kind aus dem Unterricht zu verbannen und die Lehrpersonen müssen lernen, Kinder mit solchen Auffälligkeiten in der Klasse zu akzeptieren und zu integrieren.

3.3 HFA: Hochfunktionaler Autismus

«He did not love, he did not hate, he did not hope, he did not fear, he did not worship as others do. He was almost passionless, all that was needed for application more than the pure intellect and that would require the exercise of fancy imagination, affection or faith was distasteful to Cavendish. An intellectual head, thinking. A pair of wonderfully acute eyes, observing and a pair of very skillful hands, experimenting or recording are all that I realise in reading his memorials. His brain seems to have been but a calculating engine, his eyes inlets of vision not fountains of tears. His hands, instruments of manipulation which never trembled with emotion. His heart, only an anatomical organ necessary for the circulation of the blood. He is more to be wondered at, than blamed».

(Biograph und Arzt von Cavendish (1850), zt. in Sacks o.D.)¹⁵.

3.3.1 Zum Begriff von Autismus und Hochfunktionaler Autismus

Autismus stammt vom griechischen Wort «autos» ab und bedeutet «selbst». Die japanische Übersetzung ist *jiheishô*. Es wird mit drei *kanji* (chinesischen Zeichen) geschrieben: *ji* für selbst, *hei* für schliessen / verschlossen, und *shô* für Symptome oder Syndrom.

Hochfunktionaler Autismus (HFA) wurde erstmals im Englischen gebraucht (*high functioning autism*) und mit *kôkinô jiheishô* wörtlich ins Japanische übersetzt (*kô* hoch, *kinô* Funktion *jiheishô* Autismus). Ein weiteres Wort, das in diesem Zusammenhang immer wieder fällt, ist Asperger Syndrom (AS) (*asuperugâ-shô*), das ursprünglich «Autistische Psychopathie» genannt wurde. Das Syndrom wurde nach dem Kinderpsychiater Asperger benannt.

Hochfunktionaler Autismus, das Asperger Syndrom und *autistic disorders* sind heute unter den Begriffen «Pervasive Entwicklungsstörungen oder Autismusspektrum-Störungen» zusammengefasst, vom englischen Begriff PDD *Pervasive Developmental Disorders*, was im Japanischen mit *jiheishô supekutoramu* oder *kôhansei hattatsu shôgai* (ausgedehnte Entwicklungsstörung) übersetzt wird. Dies bedeutet, dass Autismus die Menschen unterschiedlich beeinflussen kann. Die unter PDD gesammelten verschiedenen Autismus-Klassifikationen, sowie ADHD, intellektuelle Behinderung, LD, DCD (*developmental*

¹⁵ Now with Cavendish, whom I spoke of, it was very well recognised by his contemporaries, that they had to adapt to him. For example, he could not bear being looked at directly, he couldn't bear being talked to directly, if they turned to him, of course he might feel on him, with a question, he would shrink away. It was understood very well that one had to give an animated conversation with someone else, but if a subject interested Cavendish, he would then be drawn towards the conversation and come into it. Cavendish couldn't bear society, he could only sometimes bear interactions with a single person. One has to be sensitive with everyone, you have to adapt to everyone. (Sacks o.D.)

coordinational disorder: hattatsusei kyôchô undô shôgai) usw. werden heute als Entwicklungsstörungen verstanden (Ishikawa 2002).

Epidemiologischen Studien zufolge soll 1 von 250 Personen mit dem Asperger Syndrom (AS) diagnostiziert werden können (Autismus: 1 von 2500 Personen) (vgl. Bauer 1996). Untersuchungen der letzten Jahre haben aber deutlich höhere Werte ergeben: 2-4 von 1'000 Kindern mit klassischem frühkindlichem Autismus und 4 Kinder mit anderen autistischen Störungen, womit gesamthaft 0.6-0.8% aller Kinder unter Störungen aus dem autistischen Spektrum leiden (Autismus Deutsche Schweiz, 2004). Ehlers & Gillberg (1993) schätzten, dass zirka 3.6 bis 7.1 von 1'000 Kindern die Kriterien für AS erfüllen könnten. Gillberg glaubt, dass 30 bis 50% aller Erwachsenen mit AS nicht mit AS diagnostiziert wurden (zit. nach Bauer 1996, 3). Nach einer Studie von Kawamura (2001) sollen sogar 1.7% der japanischen Bevölkerung unter Autismus leiden, wovon zirka die Hälfte HFA sei (Sugiyama 2004). Der in der Schweiz lebende und forschende Kinderpsychiater Steinhausen (2004-2) hat in seiner jüngsten Studie über Autismus in der Schweiz festgehalten, dass es ein sehr breites Spektrum von Autismus-Krankheitsgraden gibt, mit der Erkenntnis, dass sie viel verbreiteter sind, als bisher angenommen.

3.3.2 *Geschichte des Autismus*

Der Begriff «Autismus» wurde erstmals 1911 vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler als medizinischer Fachbegriff verwendet, der ihn dem Bereich der schizophrenen Erkrankungen zuordnete. Auch wenn die Symptome schon eher bekannt waren, wurden sie von Bleuler das erste Mal als ein Erkrankungsbild beschrieben und unter einem Begriff gesammelt. (vgl. Woschitz, o.D.). Der amerikanische Kinderpsychiater Leo Kanner beobachtete 1943 elf Kinder mit ähnlichen Problemen, schrieb darüber eine Arbeit und führte darin den Begriff «frühkindlicher Autismus» ein. Dabei typisierte er Kinder mit Autismus als stille und distanzierte, in sich zurück gezogene Menschen. Die Sprache wurde kaum erworben.

Im gleichen Jahr erschien eine Studie des Kinderpsychiaters Hans Asperger in Wien, der 400 Kinder beobachtet hatte und den beschreibenden Terminus «Autistische Psychopathie» einführte. Auch wenn Kanner und Asperger den gleichen Begriff «Autismus» gebrauchten, um die Zurückgezogenheit der Kinder zu beschreiben, bezogen sie sich nicht auf die gleichen Kinder. Im Gegensatz zu Kanners Kindern konnten diejenigen von Asperger sprechen, Sprache erwerben, konnten hoch intelligent sein, aber die Kinder beider Typen verstanden die Gefühle der anderen Menschen und ihre eigenen nicht. Die Welt der Gefühle schien ihnen verschlossen zu sein.

Da die Studie von Asperger nur auf Deutsch erschien, blieb der Bekanntheitsgrad von Asperger sehr gering. Erst 1976 wurde der Terminus von Lorna Wing zum heute bekannten «Asperger Syndrom» geändert und durch ihr Buch von 1981 verbreitet. Heute wird das Asperger Syndrom (AS) unter die Störungen von «Pervasiven Entwicklungsstörungen oder Autismusspektrum-Störungen» gereiht (vgl. Attwood, 2000).

Formale diagnostische Kriterien für Autismus wurden erst in den 70er-Jahren entwickelt (Ritvo & Freeman 1978, Rutter & Hersov 1977). Erst 1994, 50 Jahre nach der ersten Veröffentlichung von Asperger, wurde AS in der 4. Ausgabe des «*Diagnostic and Statistical Manual for Psychiatric Diseases*» (DSM-IV) der amerikanischen

Psychiatriegesellschaft aufgenommen. Im Jahr 2000 wurde in der revidierten DSM-IV-TR das AS klar vom gewöhnlichen Autismus abgetrennt.

In der Japanischen Literatur wird mehrheitlich auf die Studien von Kanner, Asperger, Wing oder Gillberg verwiesen.

3.3.3 Definitionen von Autismus

Es existieren verschiedene Arten von Autismus, wobei wohl infantiler Autismus, Asperger-Syndrom und HFA in der Literatur am häufigsten besprochen werden. Die meisten Definitionen von Autismus in Japan und in der Schweiz, die gefunden werden können, fassen die Kriterien von ICD-10 oder DSM-IV (Vgl. Anhang-3) in Worte zusammen. Hier beschränkt sich deshalb die Definition von Autismus auf eine deutsche Übersetzung der ICD-10-Definiton:

«Autismus (Frühkindlicher Autismus, Autistische Störungen, Asperger-Syndrom, ...) gehört zu den tief greifenden Entwicklungsstörungen. Menschen mit Autismus nehmen aufgrund komplexer Störungen des zentralen Nervensystems (besonders im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung) sich und die Welt anders wahr. Sie haben vor allem Schwierigkeiten, Bedeutungen und Regeln innerhalb von Kommunikation und sozialem Verhalten zu erkennen. So bleibt die Welt für sie oft unverständlich, überwältigend und Angst auslösend.

Für die Diagnose müssen nach den internationalen offiziellen Klassifikationen ICD-10 und DSM-IV Auffälligkeiten in drei Bereichen vorhanden sein:

1. Sprachentwicklung, verbale und nonverbale Kommunikation
2. Soziale Interaktion
3. Besondere Interessen und Aktivitäten, auf Grund einer eigenartigen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung

In den meisten Fällen treten die Symptome bereits in den ersten drei Lebensjahren auf. Autistische Störungen können von geistigen Behinderungen begleitet werden. Es sind mehr Jungen als Mädchen betroffen, etwa im Verhältnis 3-4 zu 1. Die Ursachen des Autismus sind bis heute nicht vollständig geklärt. Bei der Entstehung spielen mit Sicherheit mehrere Faktoren eine Rolle. Ganz sicher ist aber, dass Autismus nicht durch familiäre Konflikte oder Erziehungsfehler entsteht» (Quelle: Elternverein 2004).

In den folgenden Kapiteln wird die von Monbukagakushô herausgegebene Definition von Hochfunktionalem Autismus und Asperger-Syndrom übersetzt wieder gegeben und anschliessend miteinander verglichen.

3.3.3.1 Hochfunktionaler Autismus (HFA)

«Der HFA erscheint bei Kindern bis zum 3. Altersjahr. HFA hat vom Autismus folgende charakteristischen Handlungsstörungen:

1. Schwierigkeiten in der Form der zwischenmenschlichen Beziehungen zu Fremden
2. Verzögerung der Sprachentwicklung

3. Interessen und deren Verfolgung sind beschränkt auf spezifische Sachen.

HFA ist von keiner intellektuellen Entwicklungsstörung begleitet. Es wird angenommen, dass die Ursache für die unvollständige Funktion irgendwo im Zentralnervensystem liegen muss (Die Definition wurde nach der Vorlage von DSM-IV geschrieben)» (Shingikai jôh 28.03.2003).

3.3.3.2 Asperger-Syndrom

«Asperger-Syndrom ist von keiner intellektuellen Entwicklungsstörung begleitet. Es hat die Charakteristiken von Autismus, wird aber nicht von der Sprachentwicklungsverzögerung begleitet (DSM-IV). Hochfunktionaler Autismus und Asperger-Syndrom sind unter dem PDD (Autismusspektrum-Störungen) zusammengefasst worden (DSM-IV)» (Shingikai jôh 28.03.2003).

Vergleicht man die beiden Definitionen, ergeben sich folgende Feststellungen:

- Während HFA bereits vor dem 3. Alterjahr diagnostiziert werden kann, wird der Zeitpunkt der Diagnose vom Asperger-Syndrom nicht explizit erwähnt.
- Während ein Kind mit HFA von Sprachentwicklungsverzögerungen begleitet wird, fällt diese beim Kind mit Asperger-Syndrom weg.

Diese beiden Punkte «sprachliche Entwicklungsverzögerung» und «Zeitpunkt» der Diagnose scheinen die einzigen Unterscheidungspunkte zu sein.

3.3.4 Abklärungsstandards von HFA

Anschliessend zu den Definitionen werden nun die Abklärungsstandards von HFA beschrieben und mit konkreten Beispielen begleitet (vgl. Anhang-4).

Das Konzept von ADHD und HFA usw. stammt aus dem Bereich der medizinischen Forschung. Für die Definitionen und Abklärungsstandards ist es wichtig, die in der Pädagogik verwendeten medizinischen Diagnosestandards der Pädagogik anzupassen.

Für die japanische Abklärungsstandards im Anhang-4 dienten diejenigen von DSM-IV und Frageblätter, die in Schweden für die Untersuchung von HFA-Spektrum entwickelt wurden (zit. und übersetzt aus Shingikai jôh 28.03.2003).

Der Zentrale Bildungsrat hat den Definitionen und Abklärungsstandards folgende zusätzliche Erklärungen zugefügt:

- «Es wird vorausgesetzt, dass Abklärungsstandards in einem zusammengestellten Experten-Team gemeinsam in jeder Schulgemeinde aufgestellt werden, um mit Abklärungen und Anleitungsmethoden die Schulen zu unterstützen.
- Im Experten-Team werden Verbindungen zu medizinischen Organen hergestellt. Es ist wichtig, die notwendigen entsprechenden medizinischen Abklärungen mit in Betracht zu ziehen» (Shingikai jôh 28.03.2003).

Vergleicht man die japanischen Abklärungsstandards mit denjenigen von Asperger-Störung und demjenigen der Autistischen Störung von ICD-10 (In ICD-10 sind keine Angaben über Abklärungen von HFA enthalten), fallen folgende Punkte auf (vgl. Anhang-4):

Zeile 2: Der japanische Abklärungsstandard von HFA grenzt sich nur von der intellektuellen Entwicklungsverzögerung ab, während der ICD-Standard für die Asperger-Störung den zusätzlichen Punkt hat: *«altersgemässen Selbsthilfefertigkeiten im Anpassungsverhalten (ausserhalb der sozialen Interaktionen) und bezüglich des Interesses des Kindes an der Umgebung. Dazu sind die Kriterien für eine andere spezifische tief greifende Entwicklungsstörung oder für Schizophrenie nicht erfüllt.»*

Es fällt auf, dass diese Einschränkung den Japanern wichtig ist und vermutlich deshalb am Anfang steht, während sie beim ICD-Standard am Schluss als Punkte E und F aufgeführt sind.

Zeile 3: Die Anzahl wird im Japanischen nur mit «mehrheitlich», also mehr als die Hälfte, angegeben, während in den ICD-10 Standards eine Mindestzahl angegeben wird.

Zeile 6: *«Unfähig»* und *«entwicklungsgemäss»* werden im Japanischen weggelassen.

Zeile 7: *«Spontan»* wird weggelassen und auch das angeführte Beispiel wird im japanischen Abklärungsstandard sowie bei den Beispielen nicht aufgeführt.

Zeile 8: *«Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit»* wird im japanischen Standard weggelassen.

Zeile 9-14: Während bei der ICD-10 Standard von Asperger-Störung *«explizit keine Sprachentwicklungsverzögerungen vorhanden sind»*, werden diese bei den Autistischen Störungen aufgeführt. Der japanische Abklärungsstandard für HFA schliesst im Wesentlichen die Störungen in der Sprachentwicklung von den ICD-10 Standards für Autistische Störungen ein.

Zeile 17: Der Zusatz *«wobei Inhalt und Intensität abnorm sind»* bei ICD-10 für Asperger-Störung und für Autistische Störungen wird in der japanischen Übersetzung nicht erwähnt.

Zeile 22-24: Unter den zusätzlichen Punkten wird sowohl bei den Abklärungsstandards für Asperger-Störungen wie auch bei den japanischen für HFA formuliert, dass die Störungen Beeinträchtigungen im Leben des Betroffenen verursachen. Nur bei den Standards für Autistische Störungen wird erwähnt, dass die Störungen durch andere Störungen nicht besser erklärt werden können. Autistische Störungen sind bereits vor dem 3. Altersjahr feststellbar. Das Alter wird weder unter den Abklärungsstandards von Asperger (ICD-10) noch bei den japanischen von HFA erwähnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die internationalen Abklärungsstandards von DSM-IV und ICD-10 noch keine Standards für HFA herausgegeben haben. Die Unterschiede der Abklärungsstandards zwischen Asperger-Störungen und Autistischen-Störungen liegt hauptsächlich im sprachlichen Erwerb, der bei Kindern mit Asperger-Störungen weniger beeinträchtigt wird. Die japanische Definition von HFA übernimmt vorwiegend die Abklärungsstandards der Asperger-Störungen und fügt denen die sprachlichen Störungen der Autistischen Störungen dazu. Der japanische Abklärungsstandard hebt hervor, dass es sich bei HFA nicht um eine intellektuelle Entwicklungsstörung handelt, aber dass die Störungen das alltägliche Leben beträchtlich beeinflussen.

Auffallend ist, dass einige vorwiegend fähigkeitsbezogene Begriffe nicht in die japanischen Abklärungs-Standards aufgenommen wurden: «unfähig», «entwicklungsgemäss», «spontan», «Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit», «wobei Inhalt und Intensität abnorm sind».

3.3.5 Studien / Kritik zur Definition von DSM-IV: Asperger-Syndrom und Hochfunktionaler Autismus

Bei Kindern mit Asperger-Syndrom soll die frühe Sprachentwicklung und die kognitiven Fähigkeiten im Gegensatz zu den Kindern mit infantilem Autismus nicht signifikant verzögert sein. Die Selbsthilfe, das angepasste Verhalten und die Neugierde auf die Umgebung seien mehr oder weniger altersgerecht. Ein Kind mit Asperger Syndrom kann begrenzten Interessen nachgehen, wofür es aber mit Eifer sämtliche möglichen Informationen und Fakten sammelt. Im Gegensatz zu Menschen mit ursprünglichem Autismus können solche mit Asperger Syndrom äusserst exzentrisch, einseitig, wortreich und unsensibel zu anderen Personen Kontakt suchen. Dennoch sei noch nicht geklärt, ob AS eine Störung ist, die unter Autismus fällt oder ob es sich gar um eine eigene Störungskategorie handeln könnte, mit Fähigkeiten, die bei keinen anderen Syndromen auftauchen (vgl. u.a. Attwood 2000, Bauer 1996).

Bauer (1996) meinte deshalb, dass ein und dasselbe Kind je nach Untersuchungsperson mit Asperger Syndrom, Hochfunktionalem Autismus oder PDD (*Pervasive Developmental Disorders*, z. dt. Pervasive Entwicklungsstörungen oder Störungen aus dem Autismus-spektrum) diagnostiziert wird.

Einige Kritiker bemängeln sogar, dass die Definition in DSM-IV nicht den 1944 von Asperger beschriebenen Störungen entspräche. In dem von ihm geschilderten Fällen würden die Kinder nach der DSM-IV nicht mit Asperger Syndrom diagnostiziert werden (vgl. Miller&Ozonoff 1997). Nach DSM-IV wäre das Asperger Syndrom eine äusserst seltene Störung. Weil die Sprachfähigkeiten von Kindern mit Autistischen Störungen und Asperger Syndrom sich bis zu den frühen Jugendjahren ausgleichen können, werden Differenzierungskriterien von Sprachverzögerungen zwischen Kindern mit Autistischen Störungen und solchen mit Asperger Syndrom von einer Reihe von Wissenschaftlern bezweifelt (vgl. Attwood 2000). Stellvertretend für diese Forschungsgruppe soll hier der Abstrakt der Studie von Ozonoff, South & Miller 2000 zitiert werden:

«This study compared 23 children with high-functioning autism with 12 children with Asperger syndrome, both defined according to strict DSM-IV diagnostic criteria. The groups were well matched on chronological age, gender and intellectual ability. Three possible sources of difference between Asperger syndrome and high-functioning autism were examined: cognitive function, current symptomatology and early history. We found few group differences in current presentation and cognitive function, but many early history differences. The Asperger syndrome group generally demonstrated less severe early symptoms, a milder developmental course and better outcome than the high-functioning autism group. Many of the group differences appeared secondary to the initial group definition process, however. Overall, the results suggest that Asperger syndrome and high-functioning autism involve the same fundamental symptomatology, differing only in degree or severity» (Ozonoff, South & Miller 2000, Abstrakt).

Hochfunktionaler Autismus (*kôkinô jiheishô*) wird als eine besondere Art von Autismus angesehen und ist auch in der Psychologie ein relativ neuer Begriff.

Dennoch scheinen sich die Fachleute einig zu sein, dass Kinder mit Asperger Syndrom keine auffallenden kognitiven Verzögerungen aufweisen, was ein wesentlicher Unterschied zu Kindern mit Autismus ist, deren Entwicklung bereits mit 1.5 Jahren beobachtet werden kann.

Asperger Syndrom wird jedoch durchschnittlich erst mit 11 Jahren diagnostiziert. (vgl. Bauer 2004).

Einige Studien haben die kognitiven Fähigkeiten untersucht, was «Hochfunktionaler Autismus» genannt werden könnte, da die untersuchten Personen IQ 70 und mehr aufwiesen und deshalb meist in der Regelklasse zu finden waren. «In der Mittelstufe, wo der Druck nach Konformität am grössten, und Toleranz für Unterschiede am geringsten ist, werden Kinder mit Asperger Syndrom oft ausgegrenzt, missverstanden, oder geneckt und gequält. Weil sie Freundschaften suchen und dazugehören wollen, aber unfähig dazu sind, ziehen sie sich möglicherweise noch weiter zurück, oder aber ihr Verhalten mag in gesteigertem Masse problematisch werden, in der Form von Ausbrüchen oder Kooperationsverweigerung» (Bauer, 1996).

Attwood (2000) schliesst seinen Artikel mit dem Fazit, dass es keine eindeutigen Belege gibt, dass Asperger Syndrom und HFA verschiedene Störungen aufweisen. Ähnlichkeiten seien grösser als Unterschiede. Zurzeit könnten die Termini in der klinischen Praxis austauschbar verwendet werden.

Stephan Bauer behauptet, dass Kinder mit Asperger Syndrom in den Regelklassen oft falsch diagnostiziert werden, wie Aufmerksamkeitsdefizit, emotionale Störungen u.ä.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Forscher nicht einig sind, ob Kinder mit Hochfunktionalem Autismus und Kinder mit dem Asperger-Syndrom die gleiche Behinderung aufweisen oder ob es sich um unterschiedliche Behinderungen handelt. Der Zentrale Bildungsrat des Japanischen Bildungsministeriums hat vorerst einmal für sich entschieden, dass sich HFA und Asperger Syndrom vorwiegend in der sprachlichen Entwicklungsverzögerung unterscheiden.

3.3.6 Förderung von Kindern mit HFA an Japanischen Schulen

In Japan werden Kinder mit «infantilem Autismus» in Sonderklassen für Kinder mit emotionaler/n Behinderung/Schwierigkeiten eingeschult, wobei die Beschreibung der Sonderschulklassen für Verhaltensauffällige den Begriff nicht explizit verwendet. Kinder mit leichtem Autismus werden in Regelklassen eingeschult und besuchen während oder nach der Schule zusätzlichen Tsûkyû-Unterricht.

1999 wurden einige Kinder mit Asperger Syndrom im Tsûkyû-Unterricht an einer Schule in Yokohama gefördert. Die Lehrpersonen verwendeten dabei den Ausdruck «Asperger-Syndrom». Heute, vier Jahre später, bevorzugt man den beim japanischen Bildungsministerium verwendeten Begriff Hochfunktionaler Autismus (*kôkinô jiheishô*) oder die Oberbegriffe *jiheishô supekutoramu* oder *kôhansei hattatsu shôgai* (ausgedehnte Entwicklungsstörung).

3.4 Schulverweigerung

Man kann nicht direkt sagen, dass Schulverweigerung eine Behinderung oder Krankheit einer Person ist, viel eher könnte zutreffen, dass es eine Krankheit der japanischen Schulen ist, da es im Vergleich zur Schweiz ein ziemlich häufig auftretendes Phänomen darstellt. Aber auch in anderen westlichen Ländern (z.B. Deutschland mit 1.5% im Jahr 1999, vgl. Aktiv für Kinder, 2004) scheint sich dieses Schulproblem vermehrt zu häufen. Da sich unter den Schulverweigerern vermutlich viele Kinder mit Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten befinden, werden sie in dieser Arbeit als spezielle Gruppe mit eingeschlossen. Dazu bilden diese Schüler/innen eine Gruppe mit Schulschwierigkeiten.

3.4.1 Zum Begriff Schulverweigerung

Im Japanischen verwendet man für Schüler/innen, die nicht oder nur teilweise die Schule besuchen, zwei Begriffe: *futôkô* (nicht in der Schule anwesend sein) oder *tôkô kyôhi* (Anwesenheit in der Schule verweigern/ablehnen). Das japanische Bildungsministerium verwendet den Begriff *futôkô*. Im Deutschen gibt es dafür zahlreiche, differenzierte Begriffe wie «Schulverweigerung», «Schulphobie», «Schulschwänzen», «Schulabsentismus», «Schulaversion» usw. In dieser Arbeit wird vorwiegend der Ausdruck Schulverweigerung verwendet.

Schulverweigerung ist keine Krankheit, keine Behinderung und trotzdem ein Problem an den Schulen, denn seit der ersten Erhebung 1991 stieg die Zahl der japanischen Schüler/innen, die nicht oder nur teilweise die Schule besuchten, stets an und erreichte 2001 die Spitze von 138'722 Schüler/innen. In den letzten zwei Jahren reduzierte sich die Anzahl (letztes Jahr um 3.8%) auf 126'212 Kinder (24'086 an der Grundschule, 102'126 an der Mittelschule). Dies bedeutet, dass rund 1% aller Schüler/innen unter diese Gruppe fallen, wobei unter Beachtung der Stufeneinteilung es auf der Mittelschule 2.7% sind, was im Schnitt beinahe einen Schüler in einer Klasse mit 30 Schülern ausmacht und somit ein zu beachtendes Problem der Japanischen Mittelschulen darstellt (vgl. Shotô 2003, Mainichi Shimbun, 15.08.2004).

3.4.2 Definition von Schulverweigerung

Das Bildungsministerium hat für die Untersuchungen an den Schulen das Phänomen wie folgt definiert:

«Zu Schulverweigerer und Schulverweigerinnen zählen Schüler/innen, die aufgrund irgendwelcher psychologischen, emotionalen, körperlichen oder gesellschaftlichen Hintergründe während 30 Tagen und mehr in der Schule nicht anwesend sind oder auch wenn sie wollten, nicht anwesend sein können. Krankheiten und wirtschaftliche Gründe sind davon ausgeschlossen» (Shotô 2003).

3.4.3 «Zukünftiges Leitbild für die Handhabung von Schulverweigerung»

Im Bericht über «Zukünftiges Leitbild für die Handhabung von Schulverweigerung» (*kongo no futôkô e no taiô no arikata ni tsuite*) (Futôkô 2003) stehen die Ergebnisse der Untersuchungen über das Phänomen Schulverweigerung. Per Japanischer Definition sind Schulverweigerer Kinder, die in einem Schuljahr (rund 200 Schultage) der Schule 30 Tage

und mehr unentschuldigt fern bleiben. Lehrkräfte geben als direkte Ursachen von Schulverweigerung folgende Gründe an (vgl. Futôkô 2003):

▪ direkte Ursache des Schullebens	36.2%
▪ direkte Ursache im Leben zu Hause	19.1%
▪ direkte Ursache beim Schüler / Schülerin persönlich	35.0%
▪ andere Ursachen	9.7%

In den obigen Zahlen sind folgende Probleme enthalten:

▪ Probleme beim Individuum (indirekte Ursache)	28.6%
▪ Probleme im zwischenmenschlichen Bereich	19.7%
▪ Probleme in der Beziehung mit den Eltern	9.7%
▪ andere Probleme	42.0%

Befragt man die Schulverweigerer / Schulverweigerinnen direkt, kann man die Antworten wie folgt zusammenfassen:

▪ Probleme mit Freundschaftsbeziehungen	44.5%
▪ Schularbeit-Depression	27.6%
▪ Probleme mit der Lehrperson	20.8%
▪ andere Probleme	7.1%

Vergleicht man die beiden Befragungen, fällt auf, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule bei den Lehrkräften stark unterschätzt werden. Bei den Lehrpersonen geben das lediglich 19.7% an, während die Schüler/innen diesen Grund mit 65.3% (Freundschaftsbeziehungen und Probleme mit der Lehrperson) mehr als dreimal so oft erwähnten.

Unterteilt man diese Schüler/innen nach Kriterien (vgl. eine Studie von 2001, zit. in Futôkô 2003, 6), ergeben sich folgende Resultate: Schüler/innen mit ...

▪ ... Ängstlichem Gefühlsdurcheinander	26.1%
▪ ... Mehreren Gründen (konnten sich für keinen der vorgegebenen Gründe entscheiden)	25.6%
▪ ... Schwächen (keine Energie, Willenskraft)	20.5%
▪ ...anderen Gründen	27.8%

Bereits vor dieser Studie waren die Lehrpersonen nicht untätig und ergriffen Massnahmen, wie Besuche zu Hause, Beratungen bezüglich des Lebens und des Studiums, sowie verschiedene Anleitungen und Unterstützungen, wie z.B. nach Hause telefonieren oder den Schüler oder die Schülerin von zu Hause abholen. So erreichten sie, dass von den früheren Schüler/innen 25.6% wieder regelmässig zur Schule zurückkehrten. Bei 21.4% sehe man der Schule gegenüber einen Sinneswandel.

3.4.4 Gegenwärtige Situation von Menschen, die Erfahrungen mit Schulverweigerung haben

Die Studie von Monbukagakushô über die «Gegenwärtige Situation von Menschen, die Erfahrungen mit Schulverweigerung haben» (*futôkô keikensha no jittai chôsa*) (zt. in futôkô

2003) zeigte auf, dass von diesen Schülerinnen und Schüler immer noch 65% einen Oberschulabschluss erwerben und 13% sogar eine Universität besuchen. Monbukagakushô stuft die 65% als niedrig ein. Eine mögliche Erklärung ist, dass wer einmal in einer Schule aufgenommen wird, dort meistens auch abschliessen kann. Das grösste Kriterium für die Weiterführung des Studiums ist sowieso das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Jugendliche, die frühzeitig aus der Oberschule treten, können den Oberschulabschluss mittels einer jährlich durchgeführten staatlichen Prüfung erwerben. Dabei werden die an der Oberschule erworbenen Kredite und Abschlüsse anerkannt. Eine Mutter eines Schulverweigerers erzählte, dass ihr Sohn seit Mitte der 4. Klasse die Schule nicht mehr und die Mittelschule nur in den ersten drei Tagen besuchte. Trotzdem konnte er seinen Abschluss der Mittelschule am letzten Schultag abholen.

Die Lehrpersonen schätzten in einer Umfrage, dass lediglich 6% der Schüler/innen eine der Diagnosen von LD, ADHD oder Kinder mit zwischenmenschlichen Beziehungsproblemen erhalten könnten (vgl. Futôkô 2003), was auch der angenommene Durchschnitt aller Schüler ist. Es kann aber vermutet werden, dass die Zahl unter den Schulverweigerer/innen um einige Prozentpunkte höher liegt.

Fünf Jahre nachdem die Schüler/innen die Mittelschule verlassen haben, haben 23% derjenigen, die Schulverweigerungs-Erfahrungen aufwiesen, weder den Eintritt in eine weiterführende Schule noch den Eintritt in die Arbeitswelt geschafft.

Im oben erwähnten Bericht «Zukünftiges Leitbild für die Handhabung von Schulverweigerung» (*kongo no futôkô e no taiô no arikata ni tsuite*), wurden auch wichtige Resultate von anderen Studien, die das Thema Schulverweigerung ansprachen, beschrieben. Eine Studie (*shadan hôjin seishônén kenkô sentâ chôsa 11.2000*, zit. In Futôkô 2003, 7) untersuchte das Verhalten und die Gedankenwelt der so genannten *hikikomori*.

Hikikomori sind Menschen, die ihr Haus nicht mehr verlassen, sich dort zum Teil verbarrikadieren und keinen Kontakt mehr zur Aussenwelt suchen und wünschen. Eine offizielle Definition von *hikikomori* gibt es nicht, aber für eine Studie wurde das Wort wie folgt definiert:

«Ein Zustand, in dem sich die Menschen während mindestens 6 Monaten bei sich zu Hause zurückziehen (*hikikomotte*) (weder zur Schule noch zur Arbeit gehen und keinen Ratschlag (Mentor) wollen). Es wird angenommen, dass keine Schizophrenie (*tôgô shittchôshô*) vorliegt.»

Das Interessante an dieser Studie ist der Zusammenhang zwischen Schulverweigerung und *hikikomori*. 40% von den Personen, die eine Beratung wegen *hikikomori* in Anspruch nahmen, hatten bereits während ihrer Grund- und Mittelschulzeit Erfahrungen der Schulverweigerung «gesammelt». Dies bedeutet nicht, dass jemand, der während seiner Schulzeit eine Schulphobie hatte, später automatisch eine Person wird, die man *hikikomori* nennt. Es ist aber zu erwähnen, dass es durchaus einen Zusammenhang geben könnte. So bleiben viele Schulverweigerer zu Hause versteckt, weil sie Angst haben von Polizisten oder Nachbarn angesprochen zu werden. Ein Schulverweigerer erklärte, dass er nicht gerne alleine Zug fährt, weil «es dann die anderen wissen». Mit «es» meinte er, dass er nicht zur Schule geht. Gerade deshalb sollte dieses interessante Resultat bei der Behandlung von Schulverweigerern unbedingt berücksichtigt werden.

Es wird geschätzt, dass zirka 4 Millionen Menschen (knapp 4% der Bevölkerung) in Japan unter dem Begriff *hikikomori* zusammengefasst werden können (Yomiuri Shimbun 13.08.04).

3.4.5 Massnahmen zur Behebung von Schulverweigerung

Monbukagakushô schlägt im «Zukünftiges Leitbild für die Handhabung von Schulverweigerung» (Futôkô 2003) verschiedene Massnahmen vor. Zum einen solle die Schule so gestaltet werden, dass es für alle Schüler/innen eine Freude sein wird, die Schule zu besuchen. Es werden Massnahmen diskutiert, wie über den neuen Lehrplan, über eine offene Schule, über Anschauungsmaterial oder über Motivation. Als zweiten Punkt werden Massnahmen im Bereich des Zwischenmenschlichen Beziehungsnetzes geschildert. Das dritte Kapitel setzt sich mit den Problemen nach der abgeschlossenen Pflichtschulzeit auseinander. In den letzten beiden Kapiteln werden die Rollen der Bildungsausschüsse bzw. die Rolle des Landes aufgegriffen und diskutiert.

Es mag wohl erstaunen, dass trotz der Schulpflicht so viele Schüler/innen in Japan sich weigern, die Schule zu besuchen. Eltern und Erziehungsberechtigte fühlen sich aber oft alleine gelassen. Dazu ist das pädagogische Netz, um solche Kinder aufzufangen, erst im Entstehen und Entwickeln. So gibt es kaum Schulen, die sich auf Kinder mit Schulschwierigkeiten spezialisiert haben und diese professionell fördern. Wollen die Eltern von Kindern, die nicht zur Schule gehen, ihrem Kind eine Lehrperson organisieren, müssen sie diesen Unterricht selber bezahlen. Schulverweigernde Schüler/innen in Kansai erhalten je nach Schule alle zwei Wochen eine psychologische Unterstützungsstunde.

Dadurch, dass die Unterstützungsmöglichkeiten der öffentlichen Schulen (noch) gering sind, angemessene Angebote für Kinder mit Schulphobie anzubieten, sind sowohl die Kinder (und deren Erziehungsberechtigte) wie auch die Lehrpersonen gezwungen, miteinander einen gemeinsamen Weg zu finden und vermutlich oft überfordert, diesem Anspruch zu genügen.

Auch wenn die Zahl der Kinder mit Schulphobie in den letzten zwei Jahren abgenommen hat, müssen die Lehrpersonen weiterhin an diesem Problem arbeiten. Monbukagakushô glaubt, dass sich das Unterstützungssystem für Kinder mit Schulschwierigkeiten bereits wesentlich verbessert hat. (vgl. Shôtô 2003, Mainichi Shimbun, 15.08.2004).

Schliesslich wird hier noch kurz auf den Artikel 4 (vgl. Anhang-5) des japanischen Erziehungsgesetzes hingewiesen, der die Schulpflicht für alle Kinder ab dem 6. Altersjahr vorschreibt und zusichert. Interessant ist, dass das Japanische Gesetz der Schulpädagogik (*gakkô kyôiku hô*) in den Artikeln 21, 22 und 23 vorschreibt, dass die Erziehungsberechtigten verpflichtet sind, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Falls Erziehungsberechtigte ihren Verpflichtungen nicht nachkommen, kann ein Schulleiter oder eine Schulleiterin die Erziehungsberechtigten verwarnen, damit die Kinder die Schule regelmässig besuchen. Missachten die Erziehungsberechtigten diese Warnung, können die Erziehungsberechtigten wegen der Verletzung ihrer Erziehungspflicht gebüsst werden (vgl. Keiko 2002).

Es scheint in Japan noch nicht der Fall zu sein, dass Erziehungsberechtigte, deren Kinder die Schule nicht besuchen, bestraft werden. Die Debatte über die Handhabung ist unterschiedlich. Einige betroffene Schüler/innen und auch Erziehungsberechtigte finden es in Ordnung, wenn die Kinder nicht zur Schule gehen. Vor allem auf der Stufe der Oberschule (15-18jährige) wurden im Raum Tôkyô und anderen Grossstädten private Schulen für Schulverweigerer gegründet. Einige Eltern schämen sich ihrer Kinder wegen und zwingen sie zur Schule zu

gehen. Andere Eltern und Grosseltern unterrichten das Kind zu Hause. Es besucht die Schule nur, wenn dort etwas Interessantes oder Spannendes (z.B. Sporttag) durchgeführt wird. Auch wenn eine Mehrheit der Kinder Schwierigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen zu ihren Schulkollegen angegeben haben, gibt es auch solche, die weiterhin guten Kontakt zu ihren Klassenkollegen pflegen.

Viele Kinder klagen aber am Morgen über Bauch- und Kopfschmerzen, Übelkeit und haben keine Motivation aufzustehen, so dass sich das Phänomen des Schulverweigerers langsam einschleicht. Es kann so weit kommen, dass die Kinder den Tag zur Nacht machen, allen von der Familie aus dem Weg gehen und sich im Zimmer einschliessen (vgl. Watanabe 2001, Kurokawa 2001), was später zu *hikikomori* führen kann.

3.5 Diskussion zu den Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten

Während in Europa und Amerika LD, ADHD und HFA usw. bei vielen Schüler/innen schon seit langem diagnostiziert, unterstützt und therapiert wird, z.B. 1981 wollte man in England in den folgenden Jahren 20% der Schüler individuell schulen (vgl. Yamaguchi 1995, S. 11), in Kanada waren 1991 mehr als 9% als behindert anerkannt (Ioya 1995, S. 1f.), im Kanton Zürich hatten 2000 rund 27% der Schüler/innen zusätzliche Stütz- und Fördermassnahmen etc., sind es in Japan lediglich 1% aller schulpflichtigen Kinder, die als Behinderte definiert und durch den Staat speziell geschult werden (vgl. Yamaguchi 1995, S. 11, Ioya 1995, S.1f.). Es wird kaum der Fall sein, dass sich die Zahl schlagartig auf 15% und mehr erhöhen wird, da sich einerseits das Bild von Behinderung bzw. Störungen ändern muss und es andererseits zu wenige Fachkräfte gibt.

Betrachtet man die Abklärungsstandards und Definitionen von Lernbehinderung, ADHD und HFA (Autismus), fällt auf, dass sich die japanischen Texte an die Originale anlehnen, aber dass sie nicht alles übernehmen. So wurde bei ...

- ... **Lernbehinderung** «intrinsisch», «kann über das ganze Leben hinweg erscheinen», «Probleme im selbstregulierendem Verhalten, soziale Wahrnehmung und Interaktionen können mit Lernbehinderung existieren, aber sind für sich alleine kein Faktor von Lernbehinderung»,
- ... **ADHD** «Abneigung», «widerwillig», «äussere Reize», «bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben», «Es muss deutliche Beweise geben, dass ...».
- ... **HFA (Autismus)** «unfähig», «entwicklungsgemäss», «spontan», «Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit», «wobei Inhalt und Intensität abnorm sind»

weggelassen. Über die Gründe, wieso diese Ausdrücke weggelassen wurden, kann nur spekuliert werden. Es handelt sich bei diesen Wörtern aber um nicht genau definier- und messbare Eigenschaften.

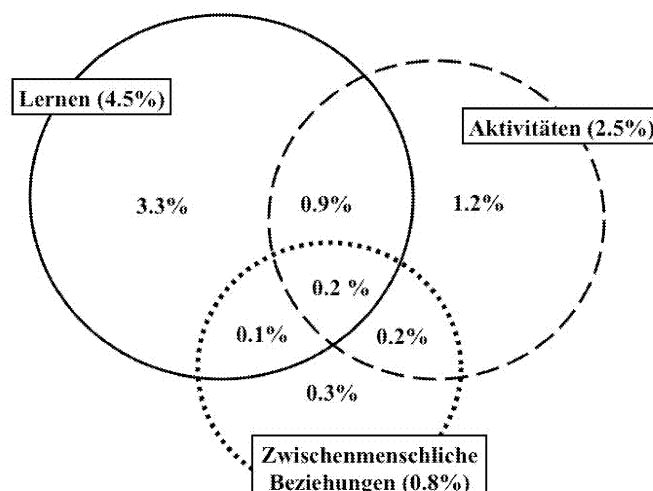
Japan hat eine lange Tradition in der Bildung von blinden und hörbehinderten Menschen. Die Schulbildung der Kinder mit anderen Behinderungen, dessen Schulung in Sonderschulen oder Sonderklassen vorgesehen war, entwickelte sich langsam. Um die 1% aller schulpflichtigen Kinder, die bis 1979 als Kinder mit Behinderung anerkannt waren, eine ihnen angemessene

Bildung zur Verfügung zu stellen, brauchte Japan mehr als 30 Jahre. Je nach Art und Schweregrad der Behinderung wurden die Schüler/innen in den für sie eingerichteten Schulen unterrichtet, während Kinder mit LD, ADHD und HFA usw. in Regelklassen eingeschult waren und bei weitem nicht die für das Leben und Lernen wichtige Unterstützung erhielten (vgl. Shingikai jôh 28.03.2003).

Um 1990 wurden Stimmen von unzufriedenen Eltern laut, Kinder mit Lernschwierigkeiten, die in Europa und Amerika schon lange als Menschen mit Behinderung erfasst wurden, in der Schule besser zu unterstützen. 1995 wurde die erste Definition für Lernbehinderung, 2001 die für ADHD und 2003 die für FHA vom zentralen Bildungsrat veröffentlicht.

Beim japanischen Bildungsministerium wird auf der Basis einer Umfrage die Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten auf 7% geschätzt, wobei rund 4.5% der Schüler/innen Probleme im Bereich des Lernens zeigen, 2.5% im Bereich der Aktivitäten und 0.8% bei zwischenmenschlichen Beziehungen, wovon 1.4% dieser Kinder überschneidende (mehrfache) Behinderungen aufweisen (vgl. Abbildung 3-1). Zählt man die bisher anerkannten Behinderungsarten dazu, werden in Zukunft rund 7-8% der Schüler/innen besondere Unterstützungspädagogik zugesprochen. Tsuge verwies in seinem Vortrag vom 21. Juli 2004 auf folgende Daten:

Abbildung 3-1: Formen von «neu» anerkannten Schulschwierigkeiten in Prozenten aufgeteilt (Gesamtschülerzahl: 100%)



Quelle: vgl. Monbukagakushô (Januar 2004), 7.

1.23% aller Schüler/innen galten als Schulverweigerer (Monbushô 2001: Futôkô: zit. in Tsuge 2004), 9.45% der 5. Klässler und 9.08% der 6. Klässler sind im Lehrstoff des Rechnens und des Japanisch mindestens zwei Jahre zurück (NISE o.D., zit. in Tsuge 2004). Tsuge hob dabei hervor, dass der Anteil der Schüler/innen, die 2 Jahre im Lehrstoff der Mathematik und des Japanisch zurückliegen auf über 10% steigt.

Über den Zustand der Unterstützungspädagogik an den japanischen Schulen gibt der Zentrale Bildungsrat gestützt auf seine Umfragen (Shingikai jôh 28.03.2003) folgendes harte und deutliche Urteil:

«LD, ADHD, HFA sind die am Wichtigsten und Dringlichsten zu lösenden Probleme. Für Kinder mit solchen Behinderungen gibt es keine ihnen angepasste Unterstützung, weil die Klassenlehrpersonen weder Erfahrung noch Verständnis für diese Art von Behinderungen haben und in der Schule kein genügend gutes Netzwerk besteht. (...) Es gibt Schüler/innen, die in Tsûkyû-Klassenzimmern oder in Sonderklassen zusätzlich unterrichtet werden, aber bis anhin gibt es noch keine einheitlichen und systemisch angepasste Unterstützungen» (Shingikai jôhō 28.03.2003). Im Bericht wird weiter festgehalten, dass sich wegen der steigenden Anzahl von Behinderten die bis anhin befähigten Sonderschul-Lehrkräfte und Fachkräfte bei weitem nicht ausreichen, um den Bedarf zu decken.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeichnet, welche Entwicklung internationale Vereinigungen vorschlagen, um solche Kinder zu unterstützen und wie das Japanische Bildungsministerium gedenkt, diesen Kindern möglichst schnell pädagogische Unterstützung anzubieten.

*Nichts auf der Welt ist so weit
wie der Weg vom guten Vorsatz
zur guten Tat. (aus Norwegen)*

4. Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

4.1 Voraussetzungen

Über den Zustand der Unterstützungspädagogik an den japanischen Schulen gibt der Zentrale Bildungsrat gestützt auf seine Umfragen (Shingikai jôhō 28.03.2003) folgendes harte und deutliche Urteil:

«LD, ADHD, HFA sind die am wichtigsten und dringlichsten zu lösenden Probleme. Für Kinder mit solchen Behinderungen gibt es keine ihnen angepasste Unterstützung, weil die Klassenlehrpersonen weder Erfahrung noch Verständnis für diese Art von Behinderungen haben und in der Schule kein genügend gutes Netzwerk besteht (...) Es gibt Schüler/innen, die in Tsûkyû-Klassenzimmern oder in Sonderklassen zusätzlich unterrichtet werden, aber bis anhin gibt es noch keine einheitliche und systematisch angepasste Unterstützungen» (Shingikai jôhō 28.03.2003). Im Bericht wird weiter festgehalten, dass sich wegen der steigenden Anzahl von Behinderten die bis anhin befähigten Sonderschul-Lehrkräfte und Fachkräfte bei weitem nicht ausreichen, um den Bedarf zu decken.

In diesem Kapitel wird aufgezeichnet, welche Entwicklung internationale Vereinigungen vorschlagen, um solche Kinder zu unterstützen und wie das Japanische Bildungsministerium gedenkt, diesen Kindern möglichst schnell pädagogische Unterstützung anzubieten. Dazu werden die Entwicklungen auf der politischen, systemischen und didaktischen Ebene untersucht.

4.1.1 Die internationalen Organisationen

Das **Warnock Komitee (GB)**¹⁶ schlug 1978 als erstes internationales Komitee der UNO vor, die pädagogischen Massnahmen nicht auf der Basis der Behinderungsklassifikationen, sondern auf derjenigen der pädagogischen Bedürfnisse bzw. besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu gestalten. Der Wandel zu «spezielle / besondere Bedürfnisse» wird aber nicht von allen Staaten als ideal anerkannt, was sich 1990 auf dem Internationalen Sonderpädagogik-Kongress in Cardiff (vgl. Bürli 1991) und 1998 auf der veranstalteten EU-Konferenz in Salzburg herausstellte, in der vorwiegend die Briten und die Skandinavier den Begriff 'special needs' heftig bekämpften (Ferrares 1998, 8). Die Schweizer Bürli/Rosenberg (1995, H.1, 54) schlagen deshalb «Bildung/Schulsystem für alle» vor.

Die United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (**UNESCAP**) plante 1992 in den darauf folgenden zehn Jahren die Partizipation der Personen mit Behinderung in der Gesellschaft voranzutreiben. Mit dem nächsten Plan bis 2015 (UNESCAP 2002) will die UNO-Kommission unter anderem Programme für Kinder mit Behinderung,

¹⁶ **Warnock Report** - Publication by the Warnock Committee (1978) entitled Special Educational Needs. The report put an end to labels previously used in education, such as "handicap", and replacing them with the label "special educational needs". The recommendations of the report found their way into the Education Act, 1981.

Förderung der Gleichstellung von Frau und Mann und eine Grundausbildung in allen Ländern sichern.

Die Schulen sollen in ihren Lehrplänen konkrete Inhalte ausarbeiten, die sich nicht anhand der individuellen Probleme, sondern anhand der Funktion und Rolle der Schule orientieren. Es soll ein System werden, das den neuen pädagogischen Bedürfnissen entspricht. Dabei soll das gesamte Schulsystem und die dazugehörigen gesetzlichen Systeme den Rahmen der unterschiedlichen Behinderungsarten festlegen: Das Leitbild für Blinde, Gehörlose und Sonderpädagogische Schulen, die pädagogische Anpassung an Kindern mit LD, ADHD in den Grund- und Mittelschulen. In zwei unterschiedlichen Workshops führen Gelehrte und Fachleute der verschiedenen Felder Untersuchungen durch, mit dem Ziel, ein neues pädagogisches System für Schüler/innen mit Behinderungen zu entwickeln. Dabei sollen Administration, Schulen, das Zuhause, sowie regionale Gemeinschaften involviert und gegebenenfalls deren Strukturen reformiert werden (vgl. Shingikai jôhō 28.03.2003).

1994 wurde in der **Salamanca-Erklärung** (Unesco 1994) im Kapitel «Die Salamanca Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse» folgende Erklärungen abgegeben, die auch von Japan unterzeichnet wurden:

«2. Wir glauben und erklären,

2.1. [Jedes Kind hat ein Anrecht auf Bildung.]

dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,

2.2. [Jedes Kind hat einmalige Eigenschaften und ist deshalb einzigartig.]

dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,

2.3. [Schulsysteme sollen den Bedürfnissen und Eigenschaften der Kinder angepasst werden.]

dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,

2.4. [Alle sollen in der Regelschule eingeschult werden.]

dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,

2.5. [Eine einheitliche Schule ist für alle Schüler/innen nützlich.]

dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.

3. Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe:

3.1. [Schulsystem, das alle Kinder mit einbezieht.]

höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können,

3.2. [Grundlagen auf den politischen und gesetzlichen Ebene schaffen.]

auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, ausser es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun,

3.3. [Pilotprojekte starten.]

Pilotprojekte zu entwickeln und den Austausch mit anderen Ländern, die Erfahrung mit integrativen Schulen haben, zu ermutigen,

3.4. [Dezentralisierte Strukturen schaffen.]

dezentrale Strukturen zu entwickeln, die Mitwirkung ermöglichen und mit denen die pädagogische Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen geplant, beobachtet und beurteilt werden kann,

3.5. [Beteiligung von allen: Eltern, Gemeinschaft, Experten usw.]

die Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen von Menschen mit Behinderung an Planungs- und Entscheidungsprozessen in Bezug auf Massnahmen für besondere Bedürfnisse zu ermutigen und zu ermöglichen,

3.6. [Früherkennung und -förderung anstreben.]

grössere Anstrengungen für Früherkennung und -förderung sowie für berufliche Aspekte integrativer Bildung zu unternehmen,

3.7. [Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen anbieten.]

im Zusammenhang mit systemischen Veränderungen sicherzustellen, dass in der LehrerInnenbildung, sowohl der Aus- als auch der Fortbildung, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden.» (Quelle: Unesco 1994)

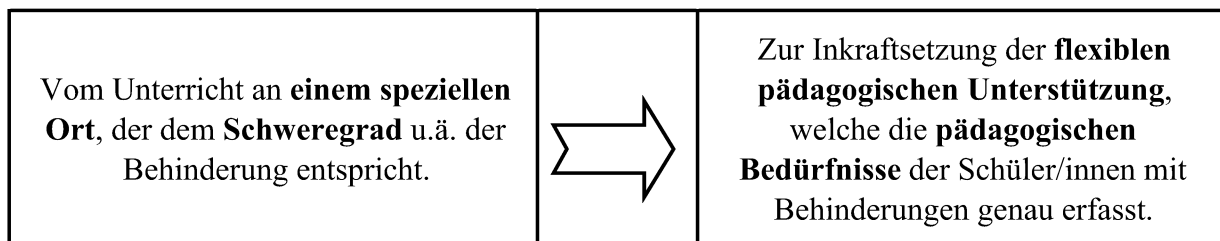
In der Salamanca-Erklärung wird nicht mehr von Sonderpädagogik geredet, sondern nur noch von der Pädagogik der «besonderen pädagogischen Bedürfnisse der Kinder», mit dem Ziel,

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

alle Schüler/innen in der nahen Zukunft in der Regelklasse einzuschulen. Der Ausdruck «Behinderung» wurde durch die Beschreibung «spezielle pädagogische Bedürfnisse (special educational needs)» ersetzt.

Das japanische Bildungsministerium hat diese Forderung ernst genommen und scheint im Begriff zu sein, sie in Japan umzusetzen. Deshalb werden diese sieben Forderungen im folgenden Kapitel mit dem gegenwärtig in Entwicklung stehenden neuen Japanischen Schulwesen, mit einem speziellen Augenmerk auf Schüler/innen mit Behinderungen verglichen.

4.1.2 Ziele der speziellen Unterstützungspädagogik



(Shingikai jōhō 28.03.2003)

Wie aus den Forderungen internationaler Organisationen hervorgeht, sollte ein zukünftiges Bildungssystem nicht separierend, sondern integrierend wirken. Japan möchte nicht nur möglichst viele Schüler/innen in den Regelklassen einschulen und nicht nur denjenigen eine zusätzliche Unterstützung bieten, die bis anhin in den Sonderschulen separiert unterrichtet wurden, sondern auch denjenigen mit speziellen Bedürfnissen, die bis anhin noch keine Unterstützung erhalten haben. Im folgenden Kapitel werden zuerst die neuen Gesetze erklärt, die notwendig sind, um das neue Schulsystem einzuführen und umzusetzen. Darauf folgen die Beschreibung und Erläuterungen der systematischen und systemischen Umstrukturierung. Schliesslich werden konkrete Vorschläge zur Unterstützungspädagogik im Unterricht geschildert und später mit den Resultaten des zweiten Teils dieser Arbeit diskutiert.

Der Zentrale Bildungsrat definiert spezielle Unterstützungspädagogik wie folgt:

«Die spezielle Unterstützungspädagogik ist nicht nur für die Behinderungsformen der herkömmlichen Sonderpädagogik eine wichtige Unterstützung, sondern wendet sich auch an die gesellschaftliche Teilnahme und Unabhängigkeit der Schüler/innen mit Behinderungen, wobei Kinder mit LD, ADHD und HFA mit eingeschlossen sind. Ihre individuellen pädagogischen Bedürfnisse müssen eruiert und eine den Bedürfnissen angepasste Pädagogik muss entwickelt werden, welche die Fähigkeiten der Schüler/innen fördert und erhöht, um die Schwierigkeiten im Leben und beim Lernen zu überwinden.

Um die einzelnen Bedürfnisse der Schüler/innen zu erfassen, die adäquate pädagogische Unterstützung effektiv zu schulen und ein Kontaktnetz von Betroffenen und Organen aufzubauen, muss ein Kontrollprozess von «Planen - Umsetzen -Bewerten (Prüfen)» für das «Planen der individuellen pädagogischen Unterstützung» eingebaut werden, der die pädagogische Förderung und Unterstützung beinhaltet» (vgl. Shingikai jōhō 28.03.2003).

Diese Definition besagt also, dass die individuellen speziellen Bedürfnisse der Schüler/innen erfasst werden und sich die pädagogische Unterstützung an die Bedürfnisse anpassen sollen. Es soll aber nicht nur im pädagogischen Bereich unterstützt werden, sondern auch mit anderen involvierten Organen, wie Wohlfahrtsinstituten oder medizinische Versorgung, kooperiert und zusammengearbeitet werden, ganz im Sinne der Salamanca-Erklärung, die besagt, dass eine einheitliche Schule für alle Schüler/innen nützlich ist und möglichst alle involvierten Unterstützungsorgane zusammenarbeiten sollen. Das Startjahr für die spezielle Unterstützungspädagogik war das Jahr 2001 (vgl. Watanabe 2002-1, 161). Gleichzeitig sollen die Prozesse immer wieder kontrolliert, angepasst und umgesetzt werden, ganz im Sinne des organisationalen Lernens (vgl. Kapitel 9.2.2.).

4.2 Grundlagen auf der politischen und gesetzlichen Ebene

Um die fünf Erklärungspunkte¹⁷ der Salamanca-Erklärungen erfüllen zu können, müssen die sieben Hauptforderungen¹⁸ gesetzlich verankert werden, so dass auch systemische Anpassungen durchgeführt werden können. Das japanische Bildungsministerium scheint im Begriff zu sein, die international ausgearbeiteten Forderungen umzusetzen.

Mit dem Zentralen Bildungsrat hat das japanische Bildungsministerium ein Organ geschaffen, das durch Umfragen bei Fachleuten und durch Evaluationen von Forschungsergebnissen neue Gesetzesentwürfe ausarbeitet und der Regierung unterbreitet, so dass die neuen Gesetze auch politisch umgesetzt werden können.

Seit 1948 wurde im Artikel 26 der japanischen Verfassung gesetzlich festgehalten, dass alle Leute, ihren Fähigkeiten entsprechend, ein Recht auf angemessene Allgemeinbildung haben. Die Schulpflicht ist für alle, Mädchen und Knaben, unentgeltlich:

»All people shall have the right to receive an equal education correspondent to their ability, as provided by law. The people shall be obligated to have all boys and girls and their protection receive ordinary education as provided for by law. Such compulsory education shall be free« (Ministry of Education, Science and Culture 1978, 8).

Mit dem Aufbau eines speziellen pädagogischen Unterstützungssystems soll diesem Artikel mehr Rechnung getragen werden, insbesondere der Aussage, dass alle Schüler/innen ihren Fähigkeiten entsprechend geschult werden sollen.

4.2.1 Allgemeine Bildungsreformen

Am 14.11.2002 stellte der Zentrale Bildungsrat fest, dass das Leitbild für die Bildungsgesetze (*kyōiku kihon hō*) der gegenwärtigen Zeit angepasst werden muss und pädagogische Förderungsgrundpläne (vgl. Chūō shingikai 2002) aufgestellt werden sollen. Der Zentrale Bildungsrat sieht den Bildungszustand und die Herausforderungen, die im «Leitbild des

¹⁷ 2.1. Jedes Kind hat ein Anrecht auf Bildung. 2.2. Jedes Kind hat einmalige Eigenschaften und ist deshalb einzigartig. 2.3. Schulsysteme sollen den Bedürfnissen und Eigenschaften der Kinder angepasst werden. 2.4. Alle sollen in der Regelschule eingeschult werden. 2.5. Eine einheitliche Schule ist für alle Schüler/innen nützlich.

¹⁸ 3.1. Schulsystem, das alle Kinder mit einbezieht. 3.2. Grundlagen auf den politischen und gesetzlichen Ebenen schaffen. 3.3. Pilotprojekte starten. 3.4. Dezentralisierte Strukturen schaffen. Zentral Beteiligung von allen: Eltern, Gemeinschaft, Experten usw. 3.6. Früherkennung und –förderung anstreben. 3.7. Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen anbieten.

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Bildungsgrundgesetzes und des pädagogischen Fördergrundplans, die an das neue Zeitalter angepasst sind» (*atarashii jidai ni fusawashii kyôiku kihon hô to kyôiku shrinkô kihon keikaku no arikata ni tsuite*) formuliert sind, wie folgt (vgl. Chûô 14.11.2002, Chûô 20.03.2003):

- Die heutige japanische Gesellschaft steht ernsthaften Herausforderungen gegenüber: Sinkende Moral und Verlust des Selbstvertrauens unter dem Volk, brutale Verbrechen, Mobbing, Schulverweigerung, Ausbildungsabbruch, Klassenzusammenbruch usw. Dazu kommen gesellschaftliche Herausforderungen wie die Überalterung oder die Schwierigkeiten, in der wirtschaftlichen Stagnation eine Arbeit zu finden.
- Die Bildung wird weltweit als eine wichtige Aufgabe gesehen. Sie bestimmt und kontrolliert die Zukunft des Volkes und wohin das Land geht. Jedes industrialisierte Land treibt seine «Bildungsreform als nationale Strategie» voran.
- Es ist deshalb wichtig, bis zu den Wurzeln zurückzugehen und das Bildungs-Leitbild zu revidieren.

Im Schlussbericht des Leitbildes über die zukünftige spezielle Unterstützungspädagogik vom März 2003 (Shingikai jôhō 28.03.2003) wurde festgehalten, dass der Aufbau einer einheitlichen Verfassung dringlich ist, um pädagogische Unterstützungen von Kindern mit LD, ADHD, HFA etc. in der Regelklasse anbieten zu können. Der Zentrale Bildungsrat schlägt deshalb folgende Ziele und Massnahmen vor:

Das Ziel ist, «sich durch das 21. Jahrhundert zu bahnen, um innerlich reiche und starke Japaner/innen aufzuziehen». In der zukünftigen Bildung müssen somit die folgenden fünf Punkte umgesetzt werden:

1. Ausbilden von unabhängigen Menschen, die das Ziel der Selbstrealisierung haben;
2. Ausbilden von innerlich reichen und körperlich gesunden Menschen;
3. Ausbilden von schöpferisch reichen (hoch talentierten) Menschen, welche das Jahrhundert des «Verstandes/Wissens (*chi*)» anführen.
4. Ausbilden von Japanern, die aktiv die Gestaltung der Gesellschaft und der Nation des 21. Jahrhunderts, sowie den Aufbau einer neuen Gemeinschaft mitgestalten.
5. Aufziehen von gebildeten Japanern, die auf der Basis der japanischen Kultur und Traditionen in der internationalen Gesellschaft leben (Chûô, 20.03.2003).

Die Idee der bestehenden Gesetze von der «Würde des Individuums» der «Vervollständigung einer Persönlichkeit» und einer «friedlichen Nation und Gesellschaft » ist auch in Zukunft wichtig (Chûô, 20.03.2003).

Aufgrund der Ziele, starke Japaner/innen aufzuziehen, die innerlich reich sind und sich ihren Weg durch das 21. Jahrhundert bahnen und um wichtige Erziehungsprinzipien und –grundsätze zu präzisieren, ist es notwendig, das Bildungs-Grundgesetz zu revidieren (Chûô, 20.03.2003).

1. Festsetzung einer glaubwürdigen Schulbildung
2. Förderung der Universitätsreformen, welche das Jahrhundert des «Verstandes» anführen.
3. Restitution der Erziehungskraft der Familie, Förderung der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen der Schule, dem Zuhause und der regionalen Gesellschaft.
4. Förderung der Einstellung und des Bewusstseins, die Öffentlichkeit selber mitzuplanen.

5. Förderung des Bewusstseins, ein Mitglied der internationalen Gesellschaft zu sein, die Japanische Kultur und Tradition hochzuschätzen und im Herzen ihre Heimat und ihr Land zu lieben.
6. Realisierung einer Gesellschaft, die lebenslang lernt.
7. Ausarbeitung des Grundplanes zur Bildungsförderung (Chûô, 20.03.2003).

Der Zentrale Bildungsrat verweist im Bericht vom Oktober 2003 (vgl. Chûô kyôiku shingi kai 07.10.03) auf den Artikel vom Mai 2003 und schlägt folgende Themen zur Diskussion vor:

1. Noch grössere Genauigkeit bei den Richtlinien des Lehrplans
2. Sicherstellung der wichtigsten Unterrichtsstunden
3. Inhaltsreichere Zeit beim ganzheitlichen Lernen (*sôgô kyôiku*)
4. Inhaltsreichere Anweisungen, die dem Individuum angepasst sind.
5. Nationale und ganzheitliche Lernfähigkeits-Untersuchungen über das zukünftige Leitbild, dessen Erfolg und Nutzen.

4.2.2 Konkrete Gesetzes-Revisionsvorschläge

Die neuen Gesetze (vgl. Chûô 20.03.2003) sollen zeitgemäss, kurz und leicht verständlich sein. Das Bildungsgesetz von 1947 wird teilweise beibehalten, teilweise abgeändert oder ergänzt und der Einbau von neuen Artikeln ist geplant (vgl. Anhang-5, Chûô 04.03.2004, Kyôkiren 2005). Die vorgeschlagenen Gesetze sind im März 2005 noch nicht in Kraft getreten, sondern werden immer noch diskutiert und sind deshalb noch unzuverlässig. Diese Veränderbarkeit der Gesetzesrevisions-Vorschläge soll mit dem folgenden Beispiel erläutert werden:

Im Besprechungsbericht vom Zentralen Bildungsrat vom 20. März 2003 wird geschrieben, dass im Artikel der Koedukation nur der letzte Teil des Artikels «deshalb muss die Koedukation in der Bildung anerkannt werden» gestrichen werden soll. Am 10. Juni 2004 wird berichtet, dass die Gleichstellung von Mann und Frau im Verfassungsartikel 24 steht und deshalb der ganze Artikel der Koedukation im Bildungsgesetz gestrichen werden soll (vgl. Chûô 04.03.2004, Kyôkiren 2005)¹⁹.

4.2.3 Bildungsreformen für Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen

Die Meinung, wie das Bildungsgesetz revidiert werden soll, gehen weit auseinander. Hier soll die Meinung von Watanabe (2002, 241) erläutert werden. Watanabe (2002, 241) ist der Ansicht, dass der 26. Paragraph der japanischen Verfassung «Das Recht auf Bildung» (vgl. Seite 76), revidiert werden muss, um der gegenwärtigen Entwicklung der Kinder mit Behinderungen, wie sie im Kindesrecht der UNO von 1989 und den Salamanca-Erklärungen gefordert werden, gerecht zu werden. Er fordert, dass ein neu formulierter Paragraph die «speziellen pädagogischen Bedürfnisse» mit einschliesst. Watanabe stellt weiter fest, dass es in diesem bekannten Paragraphen hauptsächlich um «Fähigkeiten» (*nôryôku*) und «Gleichmachung» (*hitoshiku*) geht. Dabei äussert er seine Meinung, dass «Fähigkeiten» ein sehr weit zu verstehender Begriff sei, wenn er nicht genauer definiert wird. Es sei notwendig, dass alle Fähigkeiten im Gesetzestext enthalten sind und keine untere IQ-Grenze festgehalten wird. Er erachtet es als wichtig, die «Fähigkeitstheorie» (*nyôryoku genri*) genauer zu definieren und

¹⁹ Bildungsgesetz von 1947: Vgl. <http://pegasus.phys.saga-u.ac.jp/Education/law-of-educationE.html>

zur «Notwendigkeitstheorie» (*hitsuyô genri*) zu ändern, was eher dem neuen Bildungsanspruch der speziellen Bedürfnispädagogik entsprechen würde. Die bisherigen Bemühungen des japanischen Bildungsministeriums zur «speziellen Unterstützungspädagogik» wären noch ungenügend (vgl. Watanabe 2002, 241).

4.2.4 Dezentralisierung

Damit den einzelnen Regionen und Schüler/innen besser entsprochen werden kann, sollte das Bildungswesen dezentralisiert werden, wie das auch in den Salamanca-Erklärungen vorgeschlagen wird (Salamanca 3.4.).

Der Zentrale Bildungsrat ist für die gesetzlichen Bestimmungen und Änderungen zuständig, damit die pädagogischen Reformen in den Schulen umgesetzt werden können. Bei der speziellen Unterstützungspädagogik ist das Gesetz des Schulmanagements von Bedeutung, insbesondere die Dezentralisierung der Schuladministration.

Im Juli 1999 wurden die Gesetze und Verordnungen (*kankei hôrei*) renoviert und so das Gesetz der Dezentralisierung realisiert. Es wurden neue Beziehungen zwischen den öffentlichen Körperschaften und der Aufrechterhaltung der regionalen Administration geknüpft.

Für die Dezentralisierung der Regierungsgeschäfte wurde ein Kabinettsbüro (*naikakufu*) (seit 2001) vorerst einmal für drei Jahre gebildet (vgl. Chûô 20.03.2003).

Basierend auf der Aufteilung der angepassten Rolle von den nationalen und regionalen Körperschaften, werden die Verantwortlichkeiten dieser Körperschaften, die für die Bildung zuständig sind, vorgeschrieben.

Während das Bildungsministerium sich für die Einhaltung der Schulpflicht und des Rahmenlehrplanes sowie für die Durchführung von Sport verantwortlich sieht, sollen die regionalen Bildungszentren (Bildungskomitee) für die Ausführung der Schulpflicht verantwortlich sein. Es bleibt ihnen überlassen, wie sie die Forderungen der Bildungsregierung umsetzen (vgl. Kawamura, 10.08. 2004).

4.2.5 Beteiligung von allen

In den Gesetzesartikeln 7,8,9 des «Bildungsgrundgesetzes» (*kihon hô*) werden die Rollen der Bildung der Regierung, der Gesellschaft und der Familie festgelegt. In einem neu geplanten Gesetzesartikel des «grundlegenden Bildungsgesetzes» (*kihon hô*) wird die Erziehung in der Familie thematisiert: Auf der Basis, dass die Familie die Verantwortung für die Bildung der Kinder in erster Priorität hat, sei ein neuer Artikel für die Rolle der Erziehung in der Familie zeitgemäss (Chûô 20.03.2003). Da die Bildung in der Familie reich [vielfältig] sei, soll die Unterstützung der Familie durch die nationalen und regionalen Körperschaften gesetzlich festgelegt werden (Chûô 20.03.2003). In einem zweiten Paragraph wird festgelegt, dass es notwendig ist, dass die Schule, das Zuhause und die regionale Gesellschaft miteinander kooperieren und zusammenarbeiten, um die Bildungsziele zu erreichen (Chûô 20.03.2003).

4.2.6 Früherkennung und Frühförderung

Die Früherkennung und –förderung sollte bereits vor dem Schuleintritt geschehen, so dass hier auf diesen Punkt nicht eingegangen wird.

4.2.7 Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen wird gesetzlich vorgeschrieben und hat folgende Änderungen zur Folge:

Da die Ausbildung der Lehrpersonen in der Schulbildung als wichtig erachtet wird, wird das gegenwärtige Gesetz der Lehrpersonenqualifikation geändert und Forschung und Training wird angestrengt. Das Bildungsministerium plant einen Gesetzesartikel, in dem vorgeschrieben wird, dass in der Ausbildung Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Artikel 6 des Grundgesetzes *kihon hō*, 5) (Chûô 20.03.2003).

Für die Ausbildung der Lehrpersonen sind einerseits die Universitäten als Ausbildungsstätten und andererseits die Fortbildungszentren wie die regionalen Bildungszentren, individuelle Fortbildung (Selbststudium) und natürlich das NISE zuständig.

«In der Ausbildung muss sich einiges ändern. Bis anhin standen auf den Lehrfähigkeitszeugnissen die spezifisch studierten Behinderungsarten. Dies soll hinsichtlich der Entwicklung von Schulen und Klassen für Mehr-Behinderungsarten geändert werden. Deshalb hat eine Abteilungsversammlung des Zentralen Bildungsrates für Lehrpersonen 2003 eine Studie begonnen und hat einen Entwurf für die Ausbildung der Sonderpädagog/innen aufgesetzt, mit dem Ziel, nicht mehr Schüler/innen mit spezifischen Behinderungen zu schulen, sondern ihnen spezielle Unterstützungshilfen anbieten zu können (Shingikai jôhō 28.03.2003).

Des Weiteren sollen Lehrkräfte mit bereits erworbenen Fähigkeitszeugnissen Weiterbildungskurse besuchen, um auch Kindern mit anderen Behinderungsarten unterstützen zu können (Shingikai jôhō 28.03.2003).

In Zukunft sollen auch Neurologen beigezogen werden können. Für die Erforschung des Zusammenwirkens von «Neurologie und Pädagogik» ist eine Arbeitsgruppe im Begriff, dieses Gebiet besser zu erfassen» (Shingikai jôhō 28.03.2003).

Die Weiterbildungskurse werden extern vom NISE, den Bildungszentren oder von den in diesem Zusammenhang stehenden Organen und Körperschaften oder an Seminaren der Universitäten, angeboten. Gewisse Kurse werden auch schulintern organisiert (Monbukagakushô Januar 2004).

Beim **NISE** werden erfahrungsbezogene Weiterbildungskurse für alle Lehrkräfte angeboten, die zum Teil in Kurse für Junglehrpersonen und für solche mit zehn und mehr Jahren Erfahrungen unterteilt sind. Diese Kurse dauern in der Regel ein bis zwei Tage und werden in den regionalen Bildungszentren durchgeführt. Sie konzentrieren sich vorwiegend auf die Erkennung und das Verständnis der Formen von «neu» anerkannten Schulproblemen und wie Kinder mit LD, ZENTRALD oder HFA unterstützt werden können. Dazu werden eigene und erfundene Fallbeispiele hinzugezogen (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 83ff. und Homepage von NISE).

Ein Kurs über die Unterweisung von Kindern mit solchen Behinderungen kann beim NISE vier Wochen dauern, zum Beispiel während den Sommerferien für Klassenlehrkräfte, die

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Schüler/innen mit LD, ADHD oder HFA in der Klasse unterrichten. Diese Kurse enthalten Selbststudien sowie viele Stunden, in denen eigene Fallbeispiele besprochen und untersucht werden.

In den **Bildungszentren** sollen unter anderem Kurse für Koordinatoren der speziellen Unterstützungspädagogik, für Verwaltungsposten und für Wanderberater angeboten werden. Wie beim NISE geht es in diesen Kursen vorerst einmal um das Erkennen und das Verständnis der «neu anerkannten Schulprobleme» und je nach Rolle des Auszubildenden auch um individualisierten Unterricht und um den Aufbau eines Netzwerkes. Bei der Ausbildung der Koordinatoren werden Modelle mit «Kleingruppenunterricht» und «Teamteaching mit individuellem Lehrplan» vorgestellt.

Damit alle Lehrpersonen in einer Schule über LD, ADHD und HFA und deren Förderung Bescheid wissen, ist es notwendig, dass schulinterne Weiterbildungskurse organisiert werden. Dabei soll aufgezeigt werden, wie die Unterrichtsfähigkeit der Schüler/innen, bei denen eine spezielle pädagogische Unterstützung angezeigt ist, erhöht werden kann (Monbukagakushô Januar 2004, 83ff.).

Die schulinternen Weiterbildungskurse können in folgende Themenbereiche zusammengefasst werden:

- Verständnis für LD, ADHD und HFA.
- Den gegenwärtigen Zustand der Schüler/innen erfassen, für die eine spezielle pädagogische Unterstützung notwendig ist.
- Ausarbeiten von individuellen Lehrplänen
- Unterrichtspraxis
- Kooperation mit den Verbindungsorganen
- Kooperation mit den Erziehungsberechtigten
- Erstellen des Unterstützungssystems innerhalb der Schule

(Monbukagakushô Januar 2004)

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die Gesetzesrevisionen folgenden Forderungen gerecht werden sollten: Jedes Kind hat ein Anrecht auf Bildung (vgl. Kapitel 4.1.1., S. 75: Salamanca 2.1.). Das Schulsystem muss alle Kinder mit einbeziehen (vgl. ebd. 3.1.) und alle sollen in der Regelklasse eingeschult werden (ebd. 2.4.). Jedes Kind hat einmalige Eigenschaften (ebd. 2.2.), weshalb die Schulsysteme an die Bedürfnisse und Eigenschaften der Kinder angepasst werden müssen.

Das japanische Bildungsgrundgesetz versucht diese Forderung gesetzlich umzusetzen, indem es die Kontrolle und Gestaltung der Schulen dezentralisiert und alle Beteiligten in den Bildungsprozess einbindet. Alle Schüler/innen haben das Recht in einer wohnnahen Regelklasse unterrichtet zu werden. Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen werden im Sinne der speziellen Unterstützungspädagogik gefördert. Die Umsetzung von Unterstützungsmassnahmen wird in Aus- und Weiterbildungskursen für Lehrkräfte geschult.

*Selbst ein Weg von tausend Meilen
beginnt mit einem Schritt. (Japan)*

4.3 Systeme im speziellen Unterstützungssystem

Die Schulbezirke werden vom Bildungsministerium angehalten, ein Schulsystem zu entwickeln, das die Schulung aller Kinder im Bezirk garantiert und sie individuell nach deren Bedürfnissen unterstützt. Grundsätzlich kann dieses System in drei Untergruppen aufgeteilt werden. Das erste System bezieht sich auf das Schulsystem für die Schüler/innen. Es beschreibt die ihnen zur Verfügung stehenden Schulungen. Das zweite bezieht sich auf das Kontaktnetz, welches für eine optimale spezielle Unterstützungspädagogik innerhalb des Schulbezirks aufgebaut werden soll. Das dritte beschreibt das schulinterne Netzwerk für die Lehrpersonen. Das Kapitel des Aufbaus der verschiedenen Unterstützungssysteme innerhalb der Schulen wird mit der Beschreibung des Prozesses zur individuellen pädagogischen Unterstützung abgerundet.

Wie bereits erläutert, wird die Entwicklung zur speziellen Unterstützungspädagogik von drei Instanzen vorangetrieben: Der Zentrale Bildungsrat auf der politischen Ebene, die Abteilung der Sonderpädagogik auf der systemischen Ebene und NISE auf der praktischen Ebene. Nachdem im vorherigen Kapitel auf die vom Zentralen Bildungsrat beeinflussten gesetzlichen Voraussetzungen und Bestimmungen eingegangen wurde, werden im Folgenden die zukünftigen systemischen Veränderungen angeschaut. Als Quelle dienten vorwiegend die Informationsmaterialien der Abteilung der Sonderpädagogik bzw. der speziellen Unterstützungspädagogik.

Von 2000 bis 2002 wurde in allen Präfekturen an ausgewählten Schulen das «Unterstützungssystem unter Berücksichtigung von Kindern mit Lernbehinderungen (LD)» eingeführt. Seit 2003 werden auch Kinder mit ADHD und HFA berücksichtigt. Dazu wurden im ganzen Land Modellschulen ausgewählt, die für ihre Präfektur und Schulen ein Netzwerk aufbauen. Bis 2007 sollten alle Schulen über ein solches Netzwerk verfügen.

«2003 wurde die Forschung über die «Unterrichtsmodelle» mit spezieller Unterstützungspädagogik und Fördersystemen» («*tokubetsu shien kyôiku suishin taisei modelu jigyô*») gestartet. Alle Schulbezirke planen eigene Unterrichtsmodelle, wovon die Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik einige ausgewählt hat, um sie in ihrem Aufbau zu begleiten. Weil ADHD und HFA im einheitlichen Unterstützungssystem mit eingeschlossen sind, werden neben Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten auch andere Angestellte der Schule an der Entwicklung der Schüler/innen beteiligt sein. (Shingikai jôhō 28.03.04).

Nach den Anweisungen des Zentralen Bildungsrates (vgl. Shingikai jôhō 28.03.03) arbeitete die Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik des Büros für Grund- und Mittelschulbildung (*shotô chûtô kyôiku kyoku*) Richtlinien aus, wie das neue Schulsystem in den einzelnen Schulbezirken umgeformt werden soll und wie ein effektives Unterstützungssystem für Betroffene, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen aufgebaut werden kann. Da diese Richtlinien massgebend für die Modellschulen (Versuchsschulen) sind, werden sie im folgenden Kapitel zusammenfassend beschrieben.

4.3.1 Rollen und Ziele der Richtlinien des Unterstützungssystems

Die vom Bildungsministerium herausgegebenen Richtlinien für den Aufbau eines speziellen Unterstützungssystems (Monbukagakushô Januar 2004) dienen dazu, in ganz Japan an den Grund- und Mittelschulen ein einheitliches Unterstützungssystem für Kinder mit LD, ADHD oder HFA aufzubauen. Das Buch enthält Vorschläge, wie die Unterstützungssysteme an den Grund- und Mittelschulen aufzubauen sind: konkrete Methoden, notwendige Prozesse und Aspekte, die beachtet werden müssen, sollen als nützliche Werkzeuge und Ratschläge verstanden werden. Rückmeldungen und eigene Erfahrungsberichte der Schulbezirke sind erwünscht.

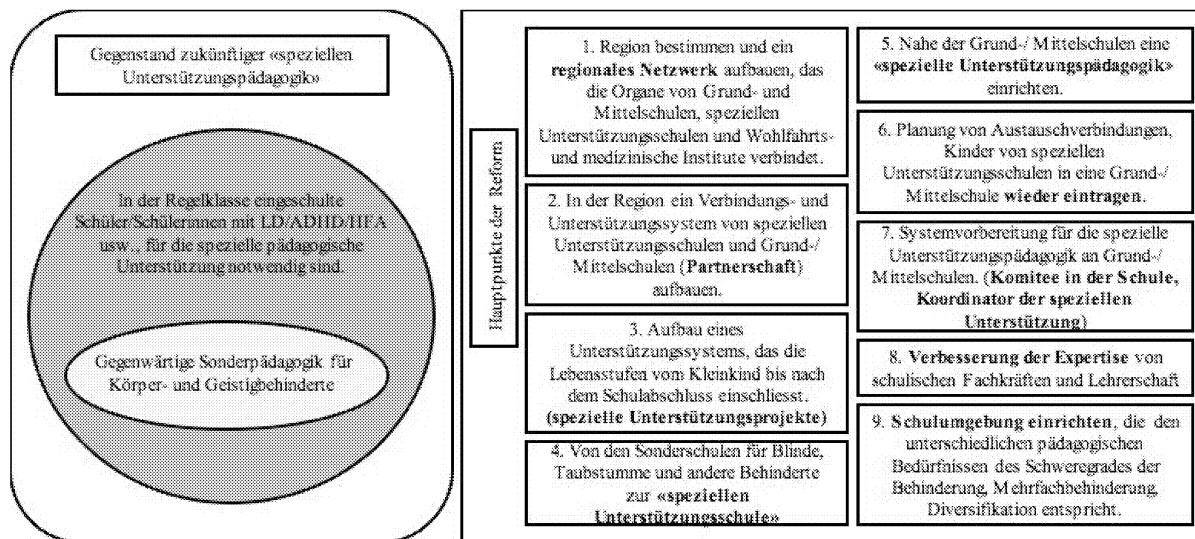
Die Richtlinien enthalten Vorschläge, die in Kapiteln für die Erneuerung der Präfektur- und Städtekommissionen (Verantwortliche der Bildungsadministration), für die Grund- und Mittelschulen, für die Experten, für die Erziehungsberechtigten, sowie für die Betroffenen selber unterteilt sind. Diese Kapitel (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 3f.) beschreiben

1. Ziele und «Gebrauchsanleitungen», Aspekte der speziellen Unterstützungspädagogik und des unterstützenden Planens, Vorschläge zu Definitionen und Abklärungsstandards für LD, ADHD und HFA, die sich auf die internationalen Definitionen stützen und einen Überblick über das System der speziellen Unterstützungspädagogik geben,
2. den Aufbau eines Koordinationskomitees für spezielle Unterstützungspädagogik: Wanderberatung und Expertenteam, Förderung der Lehrfähigkeit im Unterricht und Weiterbildung der Lehrpersonen zur Förderung des Verständnisses der neuen Behinderungsarten und der Einrichtungen der Systeme der speziellen Unterstützungspädagogik,
3. Aufgabenkatalog und Hilfestellungen für Schulleiter, Koordinator und Lehrpersonen,
4. Aspekte des Schulmanagements, Kommissionen innerhalb der Schulen, Bestimmung der Koordinatoren für den Schulleiter.

Einige der Präfekturen haben bereits früher mit der Neuorganisation ihres Schulbezirkes begonnen. Beispielsweise hat die Bildungsreformkommission der Stadtpräfektur Tôkyô im Jahr 2002 mit der «Untersuchung der zukünftigen grundlegenden Methoden der Geistig- und Körperbehindertenpädagogik in der Stadtpräfektur Tôkyô » (*tôkyôto ni okeru shinshin shôgai kyôiku no kongo no kihonteki na hôkô*, Tôkyôto 2004) begonnen und 2004 einen Zwischenbericht veröffentlicht, der auch auf den Bericht des Leitbildes in der zukünftigen Unterstützungspädagogik (Shingikai jôhō 28.03.04) und auf die Richtlinien für die Errichtung des pädagogischen Unterstützungssystems für Schüler/innen mit LD, ADHD oder HFA (Monbukagakushô Januar 2004) Bezug nimmt.

In Abbildung 4-1 wird auf der linken Seite das Ziel der einheitlichen Schule dargestellt und auf der rechten Seite werden neun Reformpunkte formuliert, welche die Bildungsreformkommission in Zukunft umzusetzen gedenkt. Die Reformen dieser Übersicht werden so oder in ähnlicher Form in allen Schulbezirken in Japan umgesetzt und eingeführt.

Abbildung 4-1: Nach dem Leitbild der zukünftigen «speziellen Unterstützungspädagogik»



Quelle: Tôkyôto shinshin shôgai kyôiku kaizen kentô iinkai (2003).

Aus den neun Hauptpunkten der Schulreform geht hervor, dass vor allem ein regionales Netzwerk und ein System für spezielle Unterstützungspädagogik angestrebt werden. Gemäss Punkt 1 wird das Netzwerk regional aufgebaut und enthält alle Schulen und alle Anlaufstellen (Arbeitswelt, medizinische Betreuung, Wohlfahrtsinstitute, Universitäten als Beratungsstellen, NPO), die Menschen mit Behinderungen unterstützen können.

4.3.2 Schulen im regionalen Netzwerk

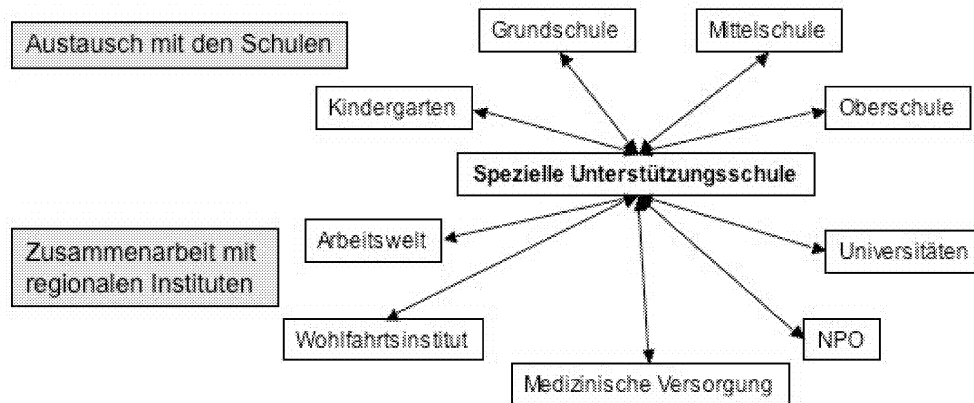
In der Abbildung 4-2 wird die spezielle Unterstützungsschule (vgl. Kapitel 4.3.4. Seite 97) ins Zentrum gestellt und alle Pfeile gehen von dieser Schule aus. Es ist aber auch möglich, die spezielle Unterstützungsschule mit den anderen Schulen auszutauschen oder die verschiedenen Institute direkt miteinander zu verbinden, so dass direkte Kontakte möglich werden. Im Beispiel der Abbildung 4-2 wird die spezielle Unterstützungsschule als Vermittlungs- und Koordinationsstelle gesehen.

Die verschiedenen Experten und Fachleute dieses Netzwerkes bauen ein regionales Verbindungs- und Unterstützungssystem auf, das die Voraussetzung berücksichtigt, möglichst alle Schüler/innen in die von ihrem Wohnort am nächsten gelegene Regelschule einzuschulen. Dieses Netzwerk soll spezielle Unterstützungsprojekte für alle Altersstufen, ein Auffangnetz, ausarbeiten.

Das Unterstützungsnetzwerk (vgl. Abbildung 4-2) kann in zwei Gruppen aufgeteilt werden: In einen schulischen Teil, in der alle Schulen der Region aufgelistet sind und in einen Teil mit den regionalen Instituten, den Expertenorganen aus der Arbeitswelt, den Wohlfahrtsinstituten, der medizinischen Versorgung, NPO oder einer Beratungsstelle an einer Universität. So kann zum Beispiel die Verbindung zur Arbeitswelt mittels einer Berufs- oder Laufbahnberatungsstelle im Kompetenzzentrum oder im regionalen Bildungszentrum aufgebaut werden. Die Wohlfahrts- und Gesundheitsinstitute bieten ergänzende Kurse zum Bildungsinstitut an und die Stelle der medizinischen Versorgung koordiniert zusammen mit den Schüler/innen und der Schule die notwendigen Unterstützungsmassnahmen, wie Therapien,

Arztbesuche oder Medikamenteneinnahme. Die Expertenorgane dienen zur Beratung, Abklärung, Therapie, medizinischen Versorgung oder Selbsthilfe-Gruppen. Es ist wichtig, möglichst viele verschiedene Organe und Körperschaften ins Beziehungsnetz einzubinden.

Abbildung 4-2: Netzwerke der verschiedenen Institute



Quelle: vgl. vgl. Shingikai jôhō 28.03.03, Referenzmaterial 5.

4.3.3 Elternvereinigungen NPO (Non-Profit-Organisations)

In den folgenden Unterkapiteln werden drei Beispiele von nationalen Elternvereinigungen vorgestellt, die unter die NPO (No-Profit-Organisationen) fallen und zu den Selbsthilfe-Gruppen eingereiht werden. Diese Vereinigungen arbeiten selbständig, werden aber zukünftig ins regionale Netzwerk aufgenommen, um stellvertretend für ihre Mitglieder Unterstützungen insbesondere im außerschulischen Bereich vorzuschlagen und Massnahmen anzubieten. Als Vereinigung von Betroffenen kennen sie die Bedürfnisse ihrer Mitglieder, können diese unterstützen und wertvolle Tipps und Erkenntnisse in das Netzwerk einfließen lassen.

4.3.3.1 Japanischer Elternverein für Lernbehinderte (*zenkoku LD oya no kai*)²⁰

Der formelle Name der Vereinigung lautet: «(Gesamt-)japanischer Elternverein von lernbehinderten Kindern und Personen» (*zenkoku gakushû shôgai (LD) ji-mono oya no kai renraku kai*). 2003 bestand der Japanische Elternverein aus 54 Elternvereinigungen in 41 Präfekturen. An der Generalversammlung, die alle zwei Jahre statt findet, nahmen 1996 mehr als 2'200 Mitglieder teil. Der Elternverein zählte 2003 ungefähr 3'000 Mitglieder.

Der japanische Elternverein arbeitet viergleisig. Erstens werden Informationen im Bulletin «*Kakehashi*» ausgetauscht, zweitens finden Beratungen für auftauchende Probleme statt, drittens werden Forderungsanträge an zentrale Regierungsbehörden gestellt und viertens wird gesellschaftliche Aufklärungsarbeit durch Gelehrte und Massenmedien geleistet.

Im Februar 1990 wurde der japanische Elternverein für Lernbehinderte (*zenkoku LD oya no kai*) gegründet. Bis September 1996 reichte der Verein verschiedene Bittschriften an die zentrale Regierungsbehörde ein: drei Bittschriften an das Erziehungsministerium, eine an die

²⁰ *Asahi fukushi gaidobukku* 1996, 110 (überarbeitete Version von Gogg 1998, 49f.)

Forschungskommission der Untersuchung von Kindern mit Lernschwierigkeiten (*gakushû shôgaiji chôsa kenkyûkai kyôryokusha kaigi*), drei an das Gesundheitsministerium (*kôseishô*) und zwei an das Arbeitsministerium (*rôdôshô*). Daraus resultierten verschiedene Forschungsuntersuchungen wie «die Ausarbeitung der Massnahmen zur Gründung der Tsûkyû-Klassen», die offizielle Veröffentlichung der «Definition der Lernbehinderung» und das «Leitbild der Lehrpläne für lernbehinderte und ähnliche Kinder» oder die Verteilung eines Flugblattes zum besseren Verständnis von Lernschwierigkeiten usw., damit das gesellschaftliche Verständnis für lernbehinderte Kinder und Personen sowie für «*borderline*»-Kinder gefördert wird. Seit den 80er Jahren wurde von den zentralen Regierungsbehörden der Pädagogik, der Wohlfahrt und der Arbeitsverbindungen an einer Erziehungsreform gearbeitet und laufend Neuerungen eingeführt.

Der erste regionale Elternverein entstand in Tôkyô im Wartezimmer der Universität von Tôkyô für Kunst und Wissenschaft (*Tôkyô gakugei daigaku*), wo Ueno Kazuhiko, Professor für Psychologie und heute eine japanische Ikone im Bereich «Menschen mit Lernbehinderungen», Kinder untersuchte und deren Eltern beriet. Die Eltern begannen im Wartezimmer miteinander zu plaudern und besprachen ihre Schwierigkeiten, die sie mit ihren Kindern erlebten. Schon bald trafen und berieten sie sich regelmässig im Wartezimmer. Ueno (1991, S.226) bezeichnete diese Entwicklung als «Wartezimmer-Effekt». Der rege Austausch entging den Angestellten nicht. Auch sie wurden in die Gespräche einbezogen. Mit der Zeit wurden die Fragen systematischer gestellt und es entwickelten sich Diskussionen, die für alle zugänglich waren, die daran teilnehmen wollten. So entstanden 1975 das «Samstagstreffen» (*doyô kyôshitsu*, wörtlich Samstagskurs), 1980 das «Donnerstagstreffen» (*mokuyô kyôshitsu*) und etwas später das «Freitagstreffen» (*kinyô kyôshitsu*) eine Anleitungsgruppe für Eltern mit Kindern im Kindergartenalter. In Nagoya wurde 1982 die Elternvereinigung «*Katatsumuri*» (Schnecke) gegründet, die sich schnell zu einer Institution entwickelte. Mitte der 80er Jahre besuchten einige Eltern aus Yokohama die Samstagstreffen und beschlossen danach eine selbständige Gesprächsgruppe in ihrer Stadt zu gründen. Damit war der Grundstein für weitere Gründungen gelegt.

Wie schon vorgängig erwähnt, findet das «Phänomen» von Lernbehinderten bzw. Lernschwierigkeiten in Japan erst seit wenigen Jahren Beachtung. Für die Eltern war es schwierig, die in der Gesellschaft gebräuchliche Einstellung, dass Wissen für jedermann durch Fleiss und Ausdauer erworben werden kann, zur Seite zu stellen und den Zustand ihres Kindes, auch wenn seine Behinderung nur leicht ist, zu verstehen, zu akzeptieren und das Kind seinen Fähigkeiten entsprechend zu fördern (vgl. Ayumis Eltern). Eltern müssen verstehen, dass nicht alle Schüler mit der Klasse mithalten können, dass die Eltern zu viel Druck auf die Kinder ausüben und dies Stress verursachen kann. Sie müssen lernen, jedes Kind einzeln und nach seinen Fähigkeiten zu erziehen und sich dem Lerntempo ihres Kindes anzupassen.

An den regelmässigen Treffen der Elternvereinigungen der Präfekturen nehmen Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten und zum Teil Fachleute - wie Ärzte, Psychologen oder Pädagogen - teil, besprechen die Probleme, mit denen sie konfrontiert wurden, tauschen Erfahrungen aus und beraten sich gegenseitig.

Die regionalen Elternvereinigungen arbeiten mit drei Aktivitätspfeilern. Erstens werden für die Kinder Lager und «Vergnügungstreffen» (*asobi no kai*) organisiert. Zweitens finden für die Eltern sogenannte Studientreffen (*benkyô kai*) statt, in denen Vorträge, z.B. «Zum

Übertritt an die Oberschule», gehalten und Informationen ausgetauscht werden. Drittens wird versucht, die in den verschiedenen Bezirken beratenden Erziehungsausschüsse und Sektionen der Behindertenwohlfahrt zu beeinflussen.

4.3.3.2 Spezielle NPO für Betroffene von ADHD (*NPO hôjin ejison kurabu*)

1997 wurde die Organisation *Ejison kurabu* (Edison-Klub – Der Name stammt von Thomas Edison, der die Elektrizität erfunden hat und hyperaktiv gewesen sein soll) von Müttern, die Schwierigkeiten mit dem Verhalten ihrer Kinder hatten, ins Leben gerufen. Im Januar 2002 wurde diese zu einer Non-Profit-Organisation umgewandelt. Sie setzt sich hauptsächlich mit der Unterstützung von Kindern mit ADHD und deren Familien auseinander. Die Organisation informiert über die neusten Forschungsergebnisse, Unterstützung und Kooperation von Ärzten, Psychologen, Pädagogen und anderen Fachkräften. Das bedeutet konkret, dass eine Fachzeitschrift herausgegeben wird, dass Vorträge gehalten werden, dass individuelle und Gruppen-Anweisungen, Social-Skill-Trainings, Beratungen, Elterntrainings ehrenamtlich abgehalten werden.

2003 gab es in 15 Präfekturen solche NPO-Gruppen, die sich regelmässig trafen. Diese Gruppen versuchen mit möglichst vielen Körperschaften, Ausschüssen und Räten zusammenzuarbeiten. Die Vereinigung besteht aus rund 1'200 Mitgliedern (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 61, *Ejison* 2005).

4.3.3.3 Japanische Gesellschaft für Autismus (*nihon jiheishô kyôkai*)

1968 wurde die Japanische Vereinigung für Eltern von Kindern mit Autismus (*jiheishô ji oya no kai zenkoku kyôgi kai*) gegründet. 1989 wurde der Name auf Japanische (Rechtsfähige) Gesellschaft für Autismus (*shadan hôjin nihon jiheishô kyôkai*) geändert. Der Verein ist hauptsächlich in den Gebieten der medizinischen Versorgung, Therapien, Pädagogik, Wohlfahrt und Probleme bei der Arbeit tätig, führt Forschungen durch, sammelt Sachbücher und wissenschaftliche Artikel, bildet die Erziehungsberechtigten weiter, berät Ämter, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte, gibt ein Forschungsmagazin heraus, usw.

Diese Aktivitäten werden in den meisten Präfekturen angeboten. 2003 zählte die Organisation 11'625 Mitglieder (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 62, *Autism* 2005).

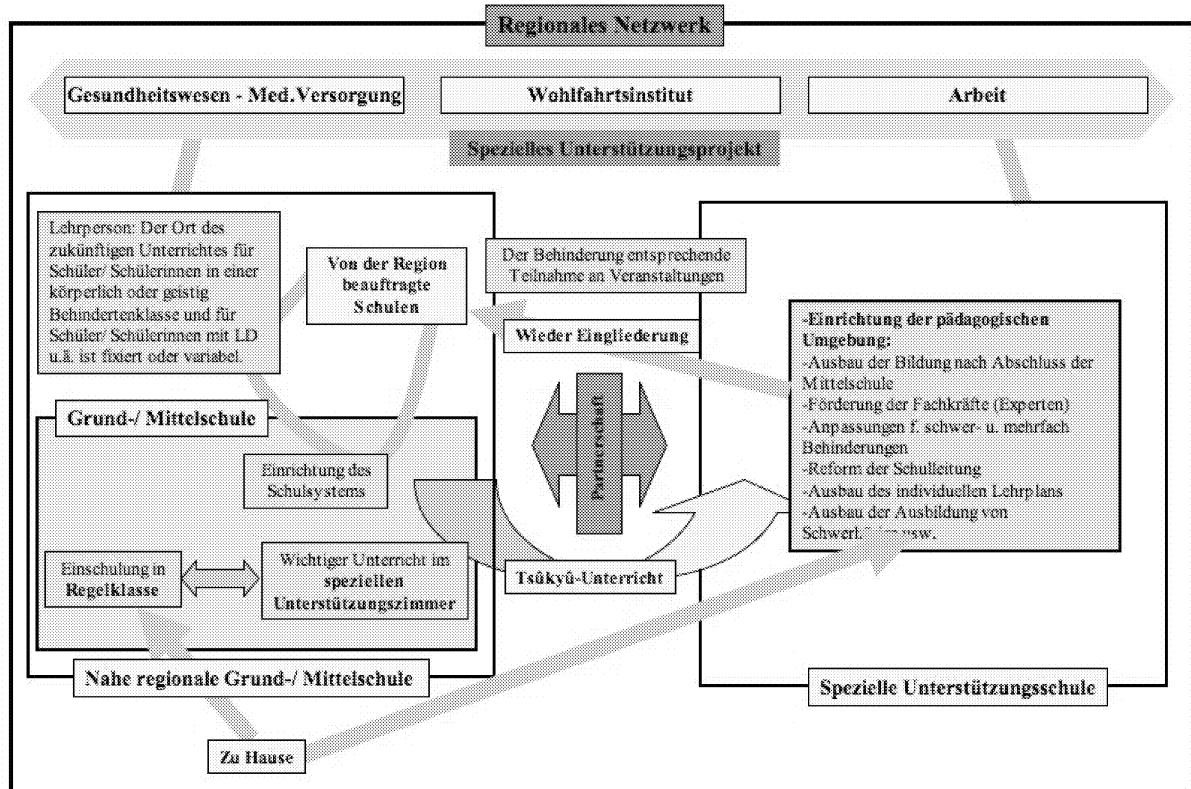
4.3.4 Schulinternes Unterstützungs-Netzwerk für Schüler/innen

Der Mittelpunkt des Unterrichtssystems ist für die schulpflichtigen Kinder die von ihrem Wohnsitz am nächsten gelegene Schule, in die alle Kinder, ungeachtet ihrer Bedürfnisse, eingeschult werden. Die Einrichtung wird so ausgestattet, dass sie den unterschiedlich pädagogischen Bedürfnissen und des Schweregrades der Behinderung, Mehrfachbehinderung, Diversifikation angepasst wird, z.B. der Einbau eines Liftes (Abbildung 4-1, Punkt 9)²¹. Um Kinder mit Behinderung und deren Lehrpersonen, Betreuer usw. zu unterstützen, sollen einige bisherige Sonderschulen für Blinde, Taube und andere Behinderungen zu speziellen Unterstützungsschulen (Abbildung 4-1, Punkt 2) und zu speziellen Unterrichtszimmern (Abbildung 4-1, Punkt 6) für spezielle Unterstützungen umgewandelt werden (Abbildung 4-1,

²¹ In Klammern stehen in diesem Kapitel die Forderungen, die sich der Ausschuss gestellt hat und die Vorgaben des japanischen Bildungsministeriums sind.

Punkt 4). So kann zum Beispiel ein offenes Klassenzimmer als Tsûkyû-Unterrichtszimmer oder als Sonderklassenzimmer eingerichtet werden, in dem anschauliches und leicht verständliches Lernmaterial zur Verfügung gestellt wird, das für alle Kinder zugänglich ist und ihr Interesse weckt, wobei auch der Gebrauch des Computers mit einbezogen werden kann. Dieses Lernangebot kann von allen Kindern benutzt werden. Das Zimmer kann aber auch für individuellen Zusatzunterricht oder Unterstützungsunterricht für Kinder verwendet werden, die im einheitlichen Unterricht den Schulstoff noch nicht ganz verstanden haben und spezielle Unterstützung benötigen.

Abbildung4-3: Die Schule im regionalen Netzwerk



Quelle: vgl. Tôkyôto 2003

Kinder, die für kurze oder längere Zeit eine von der Region beauftragte Schule (*chiiki shiteikô*) besuchen, sollen in Austauschverbindungen Kontakt zu Schüler/innen der von ihrem Wohnsitz am nächsten gelegenen Regelschule knüpfen können, so dass sie möglichst schnell wieder in eine Regelschule eingeschrieben²² werden können.

Die Unterstützungsschulen (*tokubetsu shien gakkô*) sollen die Funktion einer Kompetenzschule erhalten, in denen Experten, Fachleute die Kinder mit speziellen Bedürfnissen unterstützen und die Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten beraten, anleiten und unterstützen. Weiterbildungskurse sollen die Expertise von schulischen Fachkräften und Lehrpersonen erhöhen.

²² In Japan werden Schüler/innen beim Eintritt in eine Schule eingeschrieben und schliessen die Schule nach vorgegebener Zeit ab (Grundschule 6 Jahre, Mittelschule 3 Jahre).

Abbildung 4-3 zeigt auf, wie im neuen speziellen Unterstützungsprojekt der Stadtpräfektur Tōkyō alle Schüler/innen von zu Hause aus die nächste regionale Grund- oder Mittelschule besuchen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden dort sowohl im Unterricht der Regelklasse, als auch in speziellen Unterstützungszimmern unterrichtet. Bei Bedarf werden sie für einige Stunden in der speziellen Unterstützungsschule im Tsūkyū-Unterricht zusätzlich gefördert. Kinder, die aufgrund des Schweregrads ihrer Behinderung nicht sofort in eine Regelklasse eingeschult werden können, werden in der speziellen Unterstützungsschule oder in einer von der Region beauftragten Schule unterrichtet. Ihren Behinderungen entsprechend werden diese Kinder an Veranstaltungen ihrer regionalen Grund- und Mittelschule teilnehmen, mit dem Ziel, sie möglichst bald in ihre nächste regionale Schule (wieder-) einzuschreiben. Bis anhin wurde der Kontakt zur Nachbarschaft der zugeteilten Sonderschule gesucht.

Der Unterschied zwischen den speziellen Unterstützungsschulen und den von der Region beauftragten Schulen ist, dass die speziellen Unterstützungsschulen als Kompetenzzentren dienen und nicht nur Schüler/innen unterrichten, sondern auch als Informations- und Weiterbildungszentrum für Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte dienen, während die beauftragten Schulen die bisherigen Sonderschulen sind, die Schüler/innen mit schweren Behinderungen aufnehmen. Nach einem Gespräch mit Herrn Inoue von der Untersuchungskommission der Stadtpräfektur Tōkyō für die Bildungsrevision für emotionale Behinderungen (*Tōkyōto shinshin shōgai kyōiku kaizen kentō iinkai*) wird die Schülerzahl der Kinder, die eine Sonderschule besuchen, sich kaum verringern. Das vorliegende Beispiel stammt aus Tōkyō, wo verschiedene Sonderschulen bereits errichtet wurden. In kleineren Schulbezirken gibt es zurzeit nur eine Sonderschule, die in ein Kompetenzzentrum und in eine Schulabteilung umgewandelt werden kann.

Das Modell hat also das Ziel, möglichst alle Schüler/innen in ihre nächst gelegene regionale Grund- oder Mittelschule einzuschreiben und sie je nach ihren Bedürfnissen intern oder teilweise extern zu fördern.

4.3.4.1 Tsūkyū-Unterrichtszimmer

Das Prinzip des Tsūkyū-Unterrichts wurde bereits im Kapitel 2.3.1. «Tsūkyū-Unterricht» beschrieben. Zusätzlich zu dieser Beschreibung soll hier die Rolle der Lehrperson des Tsūkyū-Unterrichts geschildert werden.

Die Lehrpersonen des Tsūkyū-Unterrichts werden als eine interne Quelle der Schule gesehen, die spezialisiert sind, Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterstützen und die Lehrpersonen zu beraten. Sie haben die Aufgabe, organisatorische Unterstützungen vorzuschlagen und anzubieten. In Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen und auf deren Anfrage können sie Aufgaben von individualisiertem Unterricht oder Kleinklassen übernehmen. Mit ihrem Expertenwissen unterstützen sie die Erziehungsberechtigten, kooperieren mit dem Koordinator und arbeiten mit dem Schulausschuss zusammen.

4.3.4.2 Spezielle Unterstützungsschulen

Die spezielle Unterstützungsschulen sind als Kompetenzzentren für verschiedene Bereiche der regionalen Bildung verantwortlich, wie die Bildung der Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen im Anschluss an die Mittelschule, Förderung der Fachkräfte, Anpassungen der

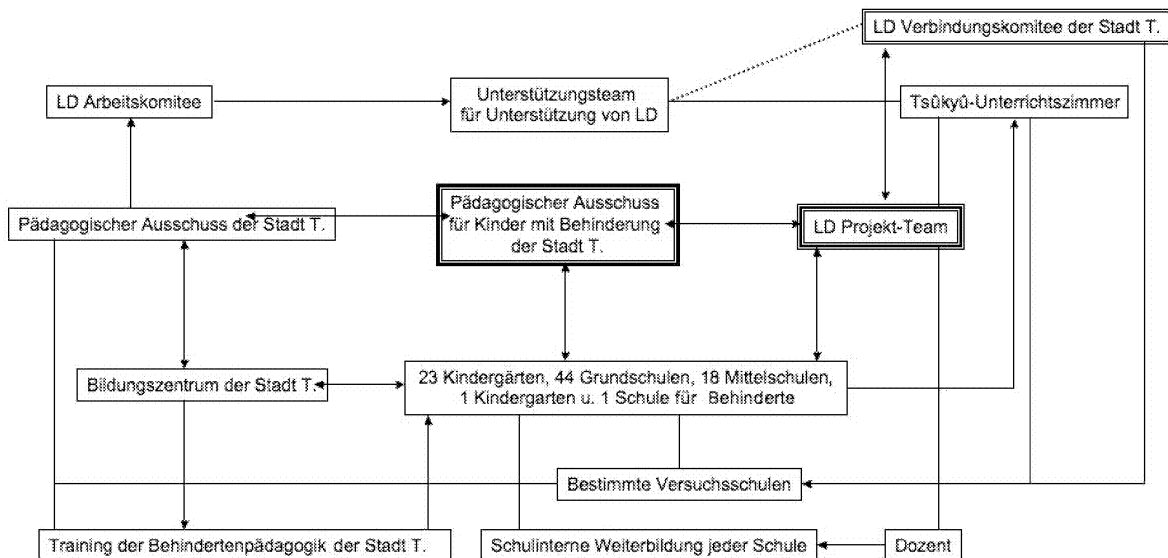
Gebäude an die Schüler/innen mit schwer- und mehrfachen Behinderungen. Im Gegensatz zu den bisherigen Sonderschulen sind sie nicht mehr nur für eine spezifische Behinderung zuständig, sondern nehmen Kinder mit irgendwelchen Schwierigkeiten auf, betreuen und unterstützen sie. Das Ziel der Unterstützungsschule ist, die Schüler/innen zu befähigen, wieder in die Regelklasse eingeschult zu werden. Dafür ist es wichtig, die Schulleitung zu reformieren, den individuellen Lehrplan auszubauen oder im Fall von Tôkyô die Ausbildung von Schwerhörigen besser aufzubauen.

4.3.5 Schulinternes Unterstützungs-Netzwerk für Lehrpersonen

Ein Unterstützungsnetzwerk sollte nicht nur Schüler/innen mit Behinderungen berücksichtigen, sondern auch Lehrkräfte und Betreuer. Als Beispiel wird in Abbildung 4-4 aufgezeigt, wie ein solches System in der Stadt Takatsuki aufgebaut wurde. Um Unterstützungsmassnahmen ausarbeiten zu können, müssen die Bedürfnisse von auffälligen Kindern entdeckt und abgeklärt werden.

Das Projektteam in der Stadt Takatsuki hat zwei Netzwerke aufgebaut, das eine für LD, in das später auch Kinder mit ADHD mit eingeschlossen wurden, und eines für Kinder mit Autismus. Da sich die Netzwerke ähneln und später sogar miteinander verschmelzen könnten, wird sich diese Arbeit nur auf eines der beiden Netzwerke beschränken.

Abbildung 4-4: Unterstützungsnetzwerk für die Anleitung von Kindern mit LD der Stadt Takatsuki



Quelle: Nakamura (o.D.), 1.

Der Zentrale Bildungsrat schätzte ein ganzheitliches Unterstützungssystem, in dem einheitlich gehandelt wird, als notwendig ein. In diesem Sinne wurde in der Stadt Takatsuki ein Projekt-Team für Lernbehinderte (LD) gegründet, das den Austausch zum LD Verbindungskomitee, zum pädagogischen Komitee für Kinder mit Behinderungen und zu den verschiedenen Schulen sowie den Kontakt zu Tsûkyû-Unterrichtszimmern und Dozenten einer nahen Uni-

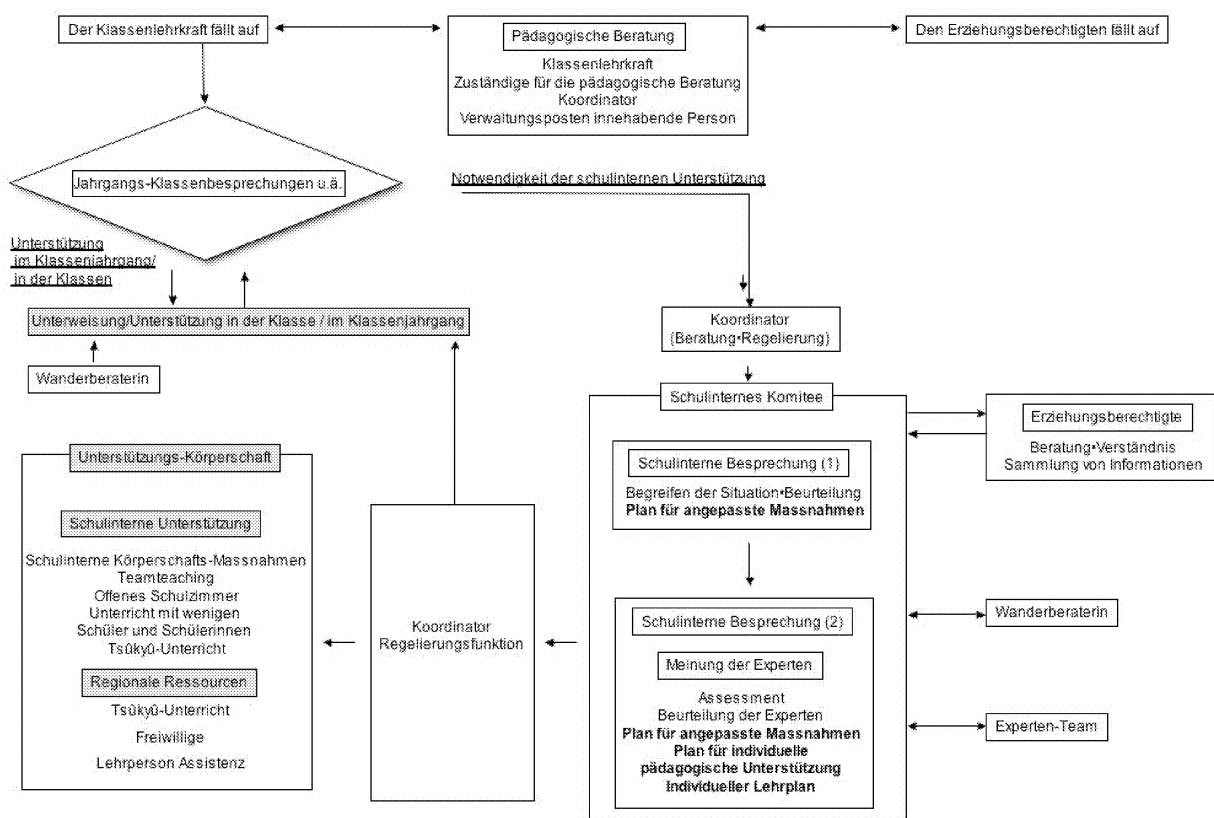
4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

versität pflegt. Unter den Schulen wurden vom LD Verbindungskomitee bestimmte Versuchsschulen ausgewählt, die mit dem pädagogischen Komitee der Stadt T. zusammenarbeiten. Die Schulen bieten schulinterne Weiterbildungs-Kurse an, die von Dozenten geleitet werden. Parallel dazu bieten das pädagogische Komitee sowie das Bildungszentrum Weiterbildungs-kurse zur Behindertenpädagogik an. Auf diese Art und Weise soll das Fachwissen möglichst schnell unter die Lehrpersonen verbreitet werden. An den verschiedenen Veranstaltungen nehmen regelmässig gegen 100 Lehrpersonen teil.

4.3.6 Prozess bis zur individuellen pädagogischen Unterstützung

In Abbildung 4-5 wird der Prozess vom «Entdecken» eines Bedürfnisses bis zur speziellen Unterstützung für die betroffenen Schüler aufgezeigt. In einem ersten Schritt werden die Auffälligkeiten eines Kindes in einer pädagogischen Beratung besprochen, die aus dem Klassenlehrer, den Erziehungsberechtigten, den für die Beratung zuständigen Koordinator und eventuell einer Verwaltungsposten innehabenden Person besteht.

Abbildung 4-5: allgemeiner Plan bis zur Unterstützung



Quelle: Monbukagakushô 2004, 20.

Quelle: Monbukagakushô 2004, 20.

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Unter Auffälligkeiten beschreibt Tsuge (2004, 4) drei verschiedene Typen:

Das Kind hat

1. einen besorgniserregenden Zustand auf der Ebene des Lernens oder des Lebens,
2. Schwierigkeiten auf der Ebene des Unterrichts: Schwierigkeiten beim Anleiten während des Unterrichts,
3. Schwierigkeiten auf der Ebene der Selbst-Organisieren: Informationen durch die Erziehungsberechtigten oder während der Beratung der Erziehungsberechtigten beim Hausbesuch einholen (Tsuge 2004).

Wenn ein Schüler oder eine Schülerin in Form von abweichendem Verhalten auffällige Signale sendet, muss sich die Lehrperson fragen, warum der Schüler oder die Schülerin sich auffällig verhält. Sie muss die Situation analysieren: Wann, wo, wie lang, wie oft, und welche Probleme dadurch entstehen. In den Richtlinien werden folgende Auffälligkeiten als Beispiele aufgelistet (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 34f.):

Der Schüler oder die Schülerin

- stoppt plötzlich beim Abschreiben von der Wandtafel. Liegt es an der schlechten Sehkraft? Nachprüfen, ob das Kind das Geschriebene an der Wandtafel sieht.
- steht mitten in der Lektion auf und geht umher: Es sollte überprüft werden, ob er/sie die Erklärungen und den Inhalt der Stunde versteht.
- kann sich nicht organisieren. Bei den Eltern nachfragen, ob sie dem Kind alles mit in die Schule geben.

Sind die Schwierigkeiten und Probleme analysiert und Vorschläge für Unterstützungsmassnahmen notiert, wird das weitere Vorgehen zur Unterstützung des Kindes und der Lehrperson in der Lehrerversammlung diskutiert.

Wird in der Lehrerversammlung entschieden, dass das Kind spezielle pädagogische Unterstützung benötigt, wird der Fall in den Jahrgangs-Klassenbesprechungen eingebracht. Wird hier eine Notwendigkeit für schulinterne Unterstützung gesehen, wird der Koordinator beauftragt, den Fall dem schulinternen Komitee weiterzuleiten. Dieses Komitee erfasst und beurteilt, wenn möglich in Beizug der Erziehungsberechtigten, in einer ersten schulinternen Besprechung die Gesamtsituation und stellt bei Bedarf einen Plan für angepasste Massnahmen auf. In einer zweiten schulinternen Besprechung wird die Situation unter Berücksichtigung der Meinungen von Experten und Wanderberatern beurteilt und auf dieser Grundlage werden ein Plan für entsprechende Massnahmen, ein Plan für individuelle pädagogische Unterstützung und/oder ein individueller Lehrplan ausgearbeitet.

Der Koordinator ist danach für die Umsetzung dieser Pläne verantwortlich und delegiert diese an die Unterstützungskörperschaft, wo über eine schulinterne Unterstützung bzw. der Zuzug von regionalen Ressourcen (Tsûkyû-Unterricht, freiwillige Helfer [z.B. Pensionierte, Praktikantinnen], Lehrpersonenassistenten) entschieden wird. Der Koordinator kann aber auch direkt Unterstützung in der Klasse / im Klassenjahrgang organisieren, die von Wanderberatern (diese besuchen als Experten die ihnen zugewiesenen Schulen) bei Bedarf unterstützt und beraten werden (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 46).

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Aus der Abbildung 4-5 geht hervor, dass der Koordinator der speziellen Unterstützungspädagogik als Anlaufstelle und Vermittler zwischen den verschiedenen Instituten eine zentrale Rolle spielt. Ihm werden folgende Aufgaben zugewiesen:

- Regelung der Verständigung zwischen Bezugspersonen innerhalb der Schule und Verbindungsorgane
- Fallstudien vorbereiten
- Verbindung zu den Erziehungsberechtigten aufstellen: auch Erziehungsberechtigte von Nicht-Behinderten sollen die Zusammenhänge von LD, ADHD und HFA verstehen.
- Errichten eines Beratungs-Schalter / -Zimmers für die Eltern, um deren Ansichten und Gefühle aufzunehmen, zusammen Unterstützungshilfen finden und ihnen Unterstützung anzubieten.
- Unterstützung der Klassenlehrkräfte
- Mit den Klassenlehrpersonen ein Unterstützungssystem aufbauen
- Kooperation mit Wanderberatern und Expertenteam (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 26).

4.3.7 *Analyse der speziellen Unterstützungssysteme*

Die japanische Regierung strebt ein Schulsystem an, in dem alle Schüler/innen möglichst in der Nähe ihres Wohnortes die Schule besuchen. Für solche, die spezielle pädagogische Unterstützungen brauchen, wird ein Auffang- und Informationsnetz aufgebaut. Es sind verschiedene Unterstützungsmethoden vorgesehen, von der teilweisen Integration von Schwerstbehinderten, die eine Sonderschule besuchen, bis hin zu Schüler/innen, die durch Teamteaching und Kleinklassenunterricht während des Unterrichts in der Regelklasse gefördert werden.

Das neu aufzubauende Unterstützungssystem soll sowohl den Schüler/innen mit Behinderungen und Schulproblemen als auch den Lehrpersonen und anderen Involvierten Unterstützung bieten. Es werden deshalb ganze Netzwerke aufgebaut, in denen möglichst alle Beteiligten involviert sein werden. Die Weiterbildungskurse in den verschiedenen Bildungszentren helfen, ein gegenseitiges Verständnis aufzubauen.

Diese gut durchdachten Systeme drohen zu grossen Gebilden zu werden, so dass zu befürchten ist, dass zukünftiges Fällen von Entscheidungen in dieser Form, in der viele Leute involviert sind, schwerfällig und langsam wird. In diesem Sinne kann erwartet werden, dass Schüler/innen eine gute Unterstützung erhalten, wenn ihre Schwierigkeiten früh erkannt werden. Für Kinder, deren Schwierigkeiten eher spät entdeckt werden und für die schnelle konkrete Massnahmen eingeleitet werden sollten, kann dieser vorgeschriebene Prozess viel wertvolle Zeit kosten (vgl. die Prozessfindung von Abbildung 4-5).

Der Prozess bis zur effektiven Unterstützung scheint zeitaufwendig zu sein, so dass die Frage, ob eine Abklärung für die Lehrpersonen nicht eher abschreckend wirkt, nicht unberechtigt gestellt werden darf.

4.4 *Spezielle Unterstützungsmassnahmen im Unterricht*

Nach der Gesetzesreform und dem pädagogischen Unterstützungssystem folgen nun die vorgeschlagenen Unterstützungsmassnahmen im Unterricht. Es geht nicht mehr um die Gesetze oder die Systeme, sondern um die konkreten Massnahmen, die Lehrpersonen anwenden, um den Schülern und Schülerinnen mit speziellen Bedürfnissen das Lernen zu erleichtern. Viele dieser Massnahmen klingen bekannt und der Leser wird ihnen bestimmt zustimmen. Für die Erforschung, das Entwickeln, die Ausarbeitung und Verbreitung von konkreten Unterstützungsmassnahmen sind das NISE und die regionalen Bildungszentren zuständig. Doch bevor wir auf die vorgeschlagenen Unterstützungsmassnahmen des Bildungsministeriums eingehen, wird das Kapitel «Unterrichtsmethoden aus Literaturquellen», eine überarbeitete Version der Untersuchung von traditionellen Unterrichtsmethoden in verschiedenen Literaturquellen hinsichtlich der unterstützenden Wirkung auf Kinder mit Schulschwierigkeiten (Gogg 1998, 27-31), Aufschluss über die bisherige Situation im Klassenzimmer geben.

Diese Unterrichtsmassnahmen werden zusammen mit den vorgeschlagenen Unterstützungsmassnahmen des japanischen Bildungsministeriums den beobachteten Unterrichtsstunden der explorativen Studie gegenüber gestellt und diskutiert.

4.4.1 *Unterrichtsmethoden aus Literaturquellen*²³

Am meisten wird das Schulleben vom Artikel 3 des japanischen Schulgesetzes beeinflusst, der die Chancengleichheit in der Erziehung festlegt (vgl. Vgl. Artikel 3, Seite 91 dieser Arbeit [8 Unterstützungspädagogik, 26-12-04.rtf]).

Um diesem Artikel gerecht zu werden, wurden grundlegende Bestimmungen vom Erziehungsministerium in Tōkyō zentralistisch erlassen. So sind zum Beispiel, damit sich niemand benachteiligt fühlen kann, alle öffentlichen Schulen gleich konstruiert (vgl. Goodman 1993, 84). Des Weiteren bestimmt das Erziehungsministerium die einzelnen Lehrpläne (heute Richtlinien der Lehrpläne) und schlägt den Erziehungsausschüssen die zu verwendenden Schulbücher vor, wodurch landesweit alle gleichaltrigen Schüler/innen - mit wenigen Variationen – die gleichen Lehrbücher benutzen. Darüber hinaus versuchen die Lehrkräfte alle Schüler/innen genau gleich zu behandeln. Bei der Klasseneinteilung wird geachtet, dass möglichst alle Klassen mit guten und schwachen Schüler/innen durchmischt sind, damit sich kein Kind diskriminiert fühlen kann.

Der noch weit verbreitete **Frontalunterricht**, in dem die Lehrperson erklärt und die Schüler/innen zuhören und lernen, erlaubt es den Lehrkräften die Klasse als Einheit zu behandeln, während das Individuum unbeachtet bleibt. Der durch den Frontalunterricht bedingte lehrerzentrierte Unterricht und die vielen gruppenbezogenen Rituale und Gewohnheiten, die in den ersten Grundschulklassen eingeübt werden und den grossen Klassen verlässliche Strukturen und Sicherheit vermitteln (vgl. Schubert 1992, 145f.), ermöglichen Klassengrössen von bis zu 40 Schüler/innen. Das genaue **Auswendiglernen** und **Reproduzieren** von mathematischen Regeln und chinesischen Schriftzeichen hat im japanischen Schulsystem einen hohen Stellenwert. Die Lehrperson zeigt in gut überdachten

²³ überarbeitete Version, Gogg (1998, 27-31).

Sequenzen die Einzelschritte, die zum Ziel führen. Von den Schüler/innen wird erwartet, dass sie den Lösungsweg möglichst präzise nachvollziehen können (vgl. Goodman 1993, 89, Schubert 1992, 158). «Der Weg ist das Ziel», wie es bei den vom Zen-Buddhismus beeinflussten japanischen Sportarten, wie zum Beispiel *Kendô* (der Weg des Schwertes) oder in den Kunstformen der Teezeremonie *chadô* (der Weg des Tees) oder *Kabuki*²⁴ traditionell gelehrt wird. Der kontinuierliche Lernprozess von «Anleiten, Memorisieren, Wiederholen, Üben und regelmässige Überprüfung in Tests» (Schubert 1992, 154) wird von der ersten Grundschulklasse an geübt und ritualisiert. Die Lehrpersonen verhalten sich wie Bergführer, die den Schülern und Schülerinnen zeigen, wie sie den vorgeschriebenen «Lernberg» bewältigen können. Für das Aneignen des breiten Schulstoffes ist der Schüler oder die Schülerin selber verantwortlich, welches notfalls mit Hilfe der Eltern, Nachhilfestunden oder Nachhilfeschulen (*juku*) erreicht wird, denn in der Schule selbst bleibt kaum Zeit für **Wiederholungsaufgaben**. Deshalb können sich die *juku* (Abendschulen), die in Japan auf über 100'000 Schulen geschätzt werden, einer grossen Nachfrage erfreuen.

Im Schulzimmer herrscht wenig **Konkurrenzkampf**. Die Schüler/innen versuchen, den Lernberg gemeinsam zu besteigen, ohne dass jemand vom Wege abkommt. Die Lehrkräfte setzen einen hohen Stellenwert auf die Harmonie, die durch Konkurrenzkampf getrübt würde. Sie arbeiten mit dem Prinzip von *uchi* (innen) und *soto* (draussen), das besagt, dass jede Gruppe, der ein Kind angehört, bis zu einem gewissen Grade der eigenen Familie (*uchi*) gleicht, aber sie haben eigene Richtlinien und stellen eigene Erwartungen an die Schüler/innen. In der Klasse (*uchi*) soll sich ein Kind geborgen fühlen. Der Konkurrenzkampf wird auf die «bösen» Aufnahmeprüfungen der fortführenden Schulen (*soto*) verlegt. Trotzdem, gemäss PISA-Studien (2000), scheint das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule mit 76% um 11 Prozentpunkte geringer zu sein als bei Schweizer Schüler/innen (vgl. NZZ 2002). Direkte Konkurrenz und explizite Leistungsvergleiche werden im Klassenverband möglichst vermieden. Die Meinung ist verbreitet, dass Kinder in der Schule Freunde finden und mit ihnen Spass haben sollen. Gemeinsam wird auf die Ziele hingearbeitet, wobei auf die Harmonie unter den Schulkameraden viel Wert gelegt wird. Im Schulalltag versucht man die Leistungsbereitschaft und die Einordnung in die Gruppe höher zu bewerten als die individuelle Lernleistung, wobei diesem Faktor in den höheren Klassen immer weniger Gewicht beigemessen wird.

Im «**Moralunterricht**» (*dôtoku kyôiku*) werden viele konfuzianistische Orientierungen den Schüler/innen weitergegeben, z.B. werden Werte wie «Ausdauer, Beharrlichkeit und die Bereitschaft» (Schubert 1992, 150) hervorgehoben oder «beim Verfolgen einmal gesetzter Ziele» werden «Mühsal und Entbehrungen» unterstützt (vgl. Schubert 1992, 150).

«Während bei den Grundschulkindern das **Fragen und Nachfragen** noch erlaubt ist, verschwindet es in den höheren Schuljahren. Viele Lehrpersonen sind deshalb herausfordernde Fragen, vor allem im Klassenverband, nicht gewohnt. Es ist in Japan allgemein verpönt, eine Frage zu stellen, die das Gegenüber eventuell nicht beantworten kann und demzufolge in eine peinliche Lage versetzt und das Gesicht verlieren lässt. Die Japaner ziehen es vor, im Zweifelsfalle die Frage offen zu lassen und zu schweigen. Im Gegensatz zum Unterricht in der Schweiz, wo Fragen der Schüler/innen erwünscht sind und den

²⁴. jap. Theaterform.

Unterricht beleben sollen, indem sie den Schüler oder die Schülerinnen aktiv am Gedankenprozess teilnehmen lassen, ist in Japan die Einstellung verbreitet, dass Fragen den Unterricht bremsen. Dies erklärt, dass viele Kinder in der Schule nicht nachfragen, auch dann nicht, wenn sie den Lernprozess noch nicht verstanden haben» (Gogg 1998, 29).

In der japanischen Gesellschaft hat die Eigenschaft «**Begabung**», die in Europa schnell einmal hervorgehoben wird, keinen hohen Stellenwert. Der Glaube, dass jedermann die gleichen Chancen hat, sofern er genug lange lernt, ist weit verbreitet. Der bereits einem Sprichwort ähnelnde Ausspruch 'schlafe vier Stunden, bestehe [die Aufnahmeprüfung an die Universität], schlafe fünf Stunden, falle durch' (vgl. Whitehill, 1991, 81) wird in Japan oft gebraucht. Diese Einstellung rührt wohl daher, dass die Prüfungen weniger logische Folgerungen und analytisches Denken verlangen, als viel mehr ein Abfragen von Fakten. Somit wird den Kindern suggeriert, dass Lernen manchmal anstrengend ist, aber sich irgendeinmal auszahlen wird: «Lernen ist Arbeit, die vor allem Mühe und Anstrengung erfordert, Zeit kostet und naturgemäss auch langweilig werden kann» (Schubert 1992, 160). Die Schüler/innen werden oft ermahnt, sich Mühe zu geben und **Ausdauer zu zeigen** (*ganbaru*), sich **anzustrengen** (*isshokenmei yaru*) und ohne Aufgeben durchzuhalten (vgl. weiter unten, Seite 113f., die Anweisungen des Bildungsministeriums an die Schüler/innen). «Japanische Eltern von schwachen Schülern oder Schülerinnen beneiden die Situation von schwachen Schulkindern in der Schweiz, die mit viel Anschauungsmaterial und handelnd gefördert werden oder die Freiheiten der Lehrpersonen, den Kindern verschiedene Hausaufgaben geben zu können, was meist in Absprache mit den Eltern erfolgt (Gogg 1998, 30).

Damit die Antworten in **Prüfungen** einheitlich bewertet werden können und niemand benachteiligt wird, wird das Wissen mittels multiple-choice oder eindeutigen Fragen überprüft. Alle Kinder werden gleich behandelt. Die Möglichkeit, dass ein schwaches Kind, das zum Beispiel in der emotionalen Entwicklung leicht zurückgeblieben ist, eine **Klasse wiederholt**, damit die verspätete Entwicklung mit den Klassenkameraden übereinstimmt, wird in Japan nicht in Erwägung gezogen. Ist ein Kind einmal einer Klasse zugeteilt, wird es bis zum Abschluss mitgenommen (vgl. z.B. Schubert 1992, 137, Schaarschmidt 1996, 159). Dennoch werden die Kinder geprüft und immer wieder in fünf Kategorien eingeteilt, wobei diese Kategorien sich aus dem gesamten Klassendurchschnitt wie folgt berechnen lassen: «Unabhängig vom Lernniveau ist bei dieser Benotungsart von vornherein festgelegt, dass die oberen und die unteren fünf Prozent der Schüler/innen je eine Fünf (beste Note) beziehungsweise eine Eins (schlechteste Note) erhalten, je zwanzig Prozent erhalten eine Vier (genügend) beziehungsweise eine Zwei (ungenügend), und die mittlere Hälfte der Klasse muss sich mit einer Drei (mässig) begnügen» (Rhyner 1998, 97f.). Das Ziel dieser **Notengebung**, die vor allem an öffentlichen Mittel- und Oberschulen praktiziert wird, ist wohl kaum das Verständnis des Lernstoffes zu prüfen, als viel mehr eine **Rangordnung** in der Klasse aufzustellen. Die Schüler/innen werden nicht mit ihren eigenen Leistungen, sondern mit dem Wissen der Klassenkameraden verglichen. So ist es möglich, dass ein Schüler mit neunzig von hundert möglichen Punkten eine Eins einfängt, obwohl er die Materie verstanden hat (siehe Tabelle 4-3).

Tabelle 4-1: Notengebung, ein Beispiel

Prozent	Schülerzahl (Total 40 Schüler)	Prüfungspunkte (max. 100)	Note	Wertung
5%	2	100	5	gut
20%	8	98-99	4	genügend
50%	20	93-97	3	mässig
20%	8	91-92	2	ungenügend
5%	2	0-90	1	schlecht

Mit der Reduktion der Wochenstunden wurde, um die Fähigkeitsstandards zu überprüfen, landesweit begonnen, «Standard»-Tests auszuhändigen, welche die Schüler/innen alle am gleichen Tag lösen konnten. Durch den landesweiten Vergleich konnten die Lehrkräfte den Erfolg ihrer Lehrtätigkeit mit anderen Schulen vergleichen. In der Stadt A. wurde im Sommer 2004 in jeden Haushalt ein Flugblatt mit den Durchschnitts der Schüler/innen der Stadt A. und denjenigen Japans zusammen mit einem Kommentar verteilt.

Auswendiglernen wird als Fleissarbeit angesehen, womit Lehrkräfte, Eltern, Mitschüler oder Mitschülerinnen schnell einmal zum Schluss kommen, dass die Schüler/innen, die eine schlechte Punktzahl erreichten, faul sind, nicht ihr Bestmögliches versucht haben und oft als dumm betrachtet werden. Für schwache Schüler oder Schülerinnen bedeutet dies, dass sie während ihrer ganzen Schulzeit einem Rückstand nachrennen, den sie, von der westlichen Perspektive gesehen, schon von vornherein nie aufholen werden. Die Verfasserin bezweifelt, ob dieses Notensystem die richtige Art ist, die Anstrengungen und Bemühungen der Kinder zu belohnen oder ob es nicht eher Stress verursacht, am Selbstvertrauen nagt und sie entmutigt.

Fest steht, dass wer in eine renommierte **Universität** eintreten will, viele Jahre pauken muss. Der Ansturm auf die Aufnahmeprüfungen der besten Universitäten ist gewaltig. Man sagt, dass die erste Selektion bereits mit der Wahl der Oberschule beginnt, bis dahin wird geglaubt, dass für jeden eine erfolgreiche Schulkarriere machbar ist. Wer bei den Übertrittsprüfungen versagt, hat im späteren Berufsleben wenig Chancen, den «Patzer» wieder wettzumachen.

So entscheiden das Auswendiglernen von Fakten und dessen Abfrage bei den Aufnahmeprüfungen über das Schicksal der Schüler/innen. Sind die Prüfungen erfolgreich bestanden, steigt das Ansehen der Familie. Diese Zeit wird «Prüfungshölle» (*shiken jigoku*) genannt und stellt eine hohe Belastung der Jugendlichen dar. Jedes Jahr liest man von Selbstmorden von Schülern, die diesem Druck nicht standhalten konnten. «Im Jahr 1998, töteten sich total 17 Grundschulkinder, 102 Mittelschulkinder und 220 Oberschüler/innen selber» (Johnson 2002).

Soweit von Freizeit überhaupt die Rede sein kann, wird sie gemeinsam mit Mitschülern verbracht. Die Kinder verbringen beinahe den ganzen Tag in der Schule und andere Lebenswelten bleiben ihnen somit verschlossen. «Mit der Einübung in Freizeitverzicht, Einsatzbereitschaft, Belastungsfähigkeit, Gruppenverhalten, Bereitschaft zur Lösung vorgegebener Aufgaben, übernimmt die Schule indirekt einen wichtigen Beitrag zur Berufsvorbereitung. Darin sehen auch die japanischen Unternehmen die wesentliche Funktion des Schulsystems» (vgl. Georg 1993, 79). Durch die Rezession in den 90er Jahren, begannen die Unternehmen «neue» Eigenschaften höher zu werten. Das bisherige Schulsystem brachte

ein Ungleichgewicht hervor und vernachlässigte das selbständige und kreative Denken, das in der heutigen Gesellschaft wichtig ist. Das japanische Bildungsministerium versuchte diesem Freizeitverzicht mit dem ersatzlosen Streichen der Samstagsstunden entgegenzuwirken, damit die Kinder mehr Zeit mit ihren Eltern und Spielkameraden verbringen können. In der Schule selber wird im Unterricht vermehrt der eigene Wohnort einbezogen und durch den zweistündigen *sôgô kyôiku*-Unterricht pro Woche den Kontakt zu lokalen Menschen und Ereignissen gesucht und das selbständige Lernen gefördert.

4.4.2 Modell- / Versuchsschulen

2003 begannen 11% aller japanischen Schulen mit dem Versuchsprojekt der Modellschulen und 2004 kamen weitere 20% dazu, so dass bereits rund ein Drittel der japanischen Schulen im Projekt der Unterstützungspädagogik involviert sind. Bis 2007 sollten alle Schulen ein pädagogisches Unterstützungssystem eingerichtet haben (Tsuge 2004, 11).

Die Schulbezirke verfolgen drei Ziele (vgl. Tsuge 2004, 12):

1. Aufbau einer Vereinigung für die Zusammenarbeit der speziellen Unterstützung,
2. Aufbau eines Untersuchungskomitees für den individuellen pädagogischen Unterstützungsplan,
3. Zentrale Funktion der Blinden-, Gehörlosen- und anderen Behinderungsschulen [Kompetenzzentren].

In den vorgeschlagenen Richtlinien widmet das Bildungsministerium den verschiedenen in der Unterstützung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen involvierten Personen (Schulleiter, Koordinator der speziellen Unterstützungspädagogik, Lehrpersonen, Experten (Wanderlehrpersonen, Expertenteam), Erziehungsberechtigte und den Betroffenen selber je ein Kapitel, in dem die Problematik der Bedürfnisse und die verschiedenen Möglichkeiten Hilfeleistungen zu stellen und Unterstützung zu erhalten, beschrieben werden (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 36). In diesen Kapiteln werden den jeweiligen Verantwortlichen Vorschläge für den Aufbau ihres Netzwerkes gemacht sowie deren Verantwortungsbereich und Rollen definiert. Für die Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Betroffenen werden Anweisungen und Vorschläge aufgelistet, wie sie unterstützen können und wo sie Unterstützung finden. Die Anweisungen und Tipps für die Lehrpersonen und Betroffenen werden im Folgenden zusammengefasst.

Die Methoden der Unterstützungspädagogik sind im Wesentlichen in eine allgemeine Ebene, eine Lern- und eine Aktivitätsebene aufgeteilt. In Tabelle 4-2 sind anhand der Beschreibungen im «Handbuch» der Richtlinien (vgl. Monbukagakushô Januar 2004) und vom Bildungskomitee der Stadt Takatsuki (Takatsuki 2004) Vorschläge zu Unterstützungen während des Unterrichts aufgelistet.

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Tabelle 4-2: Unterstützungsmassnahmen im Unterricht

Unterstützungsebene	LD	ADHD	HFA
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenbesprechung: Jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin ist verschieden und einzigartig (2) - Verständnis von Behinderung fördern (2) - Vorteile und das Gute im Kind finden (1) - Unterstützung von Spezialisten (Tsükyü-Unterricht, Sonderklassen) (1) - Teamteaching (1) - Kleinklassenunterricht (1) - Individueller Lehrplan (1) - Früherkennung und frühe Förderung (1) - Zustand erfassen(1) - Schulung des Erkennens von eigenen Fähigkeiten (gute und schlechte) (1) - Gleicher Unterstützungsplan während der ganzen Schulzeit (1) - Ruhiges Schulzimmer (6) - Bei wichtigen Erklärungen achten, dass alle aufpassen (6) - Stundenpläne und andere Organisationspläne, z.B. Amtliplan im Schulzimmer aufhängen. (6) - Plan für das spezielle Unterstützungszimmer geben (6) - Unterrichtsplan (leicht verständlich im Zimmer aufhängen) (6) - Eigene wichtige Möbel (Pult, Fach) markieren (6) 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Social skill Training durch Spiele, Wettbewerb, Rollenspiel(1) - Anweisungen in kurzen Sätzen (1) - Auf Mobbing und Schulverweigerer reagieren (1) - Sich mit Schüler oder Schülerin über ihre Schwierigkeiten unterhalten - Verständnis schaffen (1) - Unterstützungssystem mit einbeziehen (1) - Verständnis und Anpassung der anderen Kinder fördern (1) - Selbstvertrauen und Motivation aufbauen (1) - Mit med. Organen /Körperschaften kooperieren (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Licht und Lärm, Übersensitivität der Stimulation von Körperberührungen, schlechtes allgemeines Verständnis für Probleme, in Panik geraten usw. müssen beachtet werden. (1) - Durch das Einfühlungsvermögen Schüler oder Schülerin verstehen (1) - TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) (6)
		<ul style="list-style-type: none"> - Sich den Problemen anpassen (1) - Beobachten und Massnahmen überlegen (1) 	

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Unterstützungsebene	LD	ADHD	HFA
Lernebene	<ul style="list-style-type: none"> - Breite Aktivitäten (1) - Den Kindern angepasste Unterrichtsmethoden anbieten: Interessen und Fähigkeiten berücksichtigen (1) - Förderung soll zu Erfolg führen (1) - Anschauungsmaterial (konkretes Unterrichtsmaterial) (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Durch Graphiken Verständnissfähigkeit fördern (1) - Lernmethoden leicht verständlich machen (1) - Ausdrucksmethoden verständlich machen (1) - Anschauungsmaterial (1) - Individuelle Anleitungen (1) <p>Lernumgebung mit wenig Ablenkung (1)</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Kleine Unterrichtsschritte (3) - Selbstvertrauen aufbauen (3) - Wiederholungen (3) - Ausdauer und Konzentration aufbauen (3) - Vorzeigen – Nachmachen (1) - Wandtafel gebrauchen, mit Farben differenzieren (1) - Ins Heft abschreiben lassen (1) - Hilfsmittel wie Taschenrechner oder Computer einsetzen (1) - Grossdruck (3) - Leicht verständlicher Unterricht: Schulzimmerumgebung, Unterrichtsmaterial, Kopien/Arbeitsblätter (6) - Verschiedene Lernmethoden besprechen (6) - Laute, deutliche, klare Erklärungen (6) - Memorisieren durch wiederholte und unterschiedliche Erklärungen (6) - Förderung des bewussten Zuhörens (6) - Wenig Ablenkung im Zimmer, ordentliches Zimmer (6) - Arbeitsblätter: sauber und übersichtlich (6) - Für Sehschwache: Notizen mit gleichem Inhalt am Arbeitsplatz (6) - Laut lesen beim Schreiben an der Wandtafel (6) - Verschiedene Übungen für das Gedächtnistraining (6) - Lerntabellen /-regeln aufhängen oder aushändigen (6) - Ordnungsliebe fördern (6) - Schüler/innen sollen sich ihrer Fehler bewusst werden (6) - Tipps geben (6) - Schüler/innen sollen eigene Fehler selber finden (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht schimpfen, sondern loben (1) - Sich aktiv mit dem Schüler über dessen Verhalten unterhalten (1) - Hilfestellungen anbieten (1) - Gruppeneinteilung berücksichtigen (1) <p>Lernumgebung mit wenig Ablenkung (1)</p>	

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Unterstützungsebene	LD	ADHD	HFA
Aktivitätsebene	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenzimmerregeln aufstellen (3) - Entscheidungsabläufe bestimmen (3) - Tagesplan am Morgen besprechen, Änderungen früh ankündigen, Klassenzimmerregeln aufstellen (3) - Regeln im Schulhaus gleich (6) - Alle Personen im Schulhaus reagieren und passen sich an (6) - Lehrpersonen beraten sich gegenseitig (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der zwischenmenschlichen Beziehungen (1) - Selbstkontrolle erhöhen (1) - Selbstvertrauen und Stolz fördern (1) 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Problemsituationen erfassen (1) - Informationen über Besonderheiten aller Beteiligten, inklusiv Mitschüler (zum Verständnis) (1) - Kooperation der Erziehungsberechtigten (1) - Berufe unter Berücksichtigung der Behinderung auswählen (1) - Medikamentöse Unterstützung berücksichtigen (1) - Wenig Ablenkung (6) - Schulbank an für Lehrperson leicht ansprechbaren Ort (6) - Neben Vorbildschüler setzen (6) - Ordnung im Zimmer (6) - Klassenregeln verständlich machen (6) - Bewegungsorientierter Unterricht (6) - Rituale einführen (6) - Blickkontakt suchen (6) - Je nach Wichtigkeit: Stimmvariation (6) - Gleiche Gespräche wiederholen (6) - Im Voraus Konsequenzen / Plan haben für Störungen (6) - Zeitlimiten geben (6) - Unterricht rhythmisieren (6) - Nötige Verbesserungen verlangen (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sitzplatz mitten im Klassenzimmer vermeiden(6) - Im Zimmer alles am richtigen Ort haben (6)

Quelle: 1 Monbukagakushô Januar 2004, 77f. (Unterrichtsmethoden für Schüler/innen mit LD oder/ und ADHD

2 Monbukagakushô Januar 2004, 38 (Unterstützungspraktiken, Anleitungen für Lehrpersonen)

3 Monbukagakushô Januar 2004, 39 (Unterstützungspraktiken, Anleitungen für Lehrpersonen)

4 Monbukagakushô Januar 2004, 64 (was auf der Ebene des Lernens, der Aktivitäten und des Lebens berücksichtigt werden muss)

5 Monbukagakushô Januar 2004, 62 (Anleitungen für den Betroffenen)

6 Takatsuki 2004

ZU TEACCH: «Begleitung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsgestörter Kinder.

Vor 30 Jahren in den USA an der Universität von North Carolina in Chapel Hill entwickelt, ist TEACCH heute einer der erfolgreichsten

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

autismusspezifischen Ansätze weltweit. Das Programm wendet sich jedoch nicht nur an Kinder, sondern ist für alle Altersgruppen und alle Behinderungsgrade nutzbar. Es bietet ein Kontinuum von Diensten an, angefangen von förderdiagnostischer Abklärung über Förderplanung bis hin zur Begleitung im Schul- und Arbeitsbereich.

Ein methodischer Basisbaustein ist neben der Visualisierung der Einsatz von individuell abgestimmten Strukturierungshilfen. Die Methode des «Strukturierten Lernens» wurde 1966 im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität von North Carolina in Chapel Hill entwickelt. Seitdem wird sie unter wissenschaftlicher Begleitung in der Praxis ständig weiterentwickelt und erfolgreich in den unterschiedlichsten Lebens- und Lernbereichen angewandt» (Autea, gemeinnütziges Institut für Autismus 2002).

In der Tabelle 4-2 wurden die Unterstützungsmassnahmen für die drei «neu anerkannten Behinderungsarten» zusammengefasst und übersichtlich dargestellt. Die Lehrpersonen sollen die Schüler/innen auf drei Ebenen unterstützen: auf der Ebene der Leistung, des Arbeitsverhaltens und des Sozialverhaltens.

Beim Erstellen der Tabelle 4-2 sind drei Punkte aufgefallen:

1. Mit der Bemerkung, dass das Profil der Bedürfnisse sehr unterschiedlich sein kann, werden die Unterstützungsvorschläge im Wesentlichen allgemein gehalten.
2. Auf die Möglichkeit des individuellen Unterrichts wird zwar hingewiesen, doch wegen dessen individuellen Charakters wird auf dessen Gestaltung nicht näher eingegangen.
3. Die vorgeschlagenen Massnahmen, wie «alles an die Wandtafel schreiben», «laut sprechen» usw. implizieren, dass der Frontalunterricht mit einheitlichen Lehrzielen nicht in Frage gestellt worden ist.
4. Die Vorschläge beziehen sich mehrheitlich auf die Förderung des Verständnisses von allen Seiten, vor allem durch Gespräche, Kommunikationsförderung und Verhaltenstraining bzw. Gespräche über Verhaltensregeln.

Es werden keine Methoden erwähnt, die auf einen individualisierten Unterricht hindeuten, wie zum Beispiel Arbeitsblätter mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden versehen, Partnerarbeit oder verschiedene Aktivitäten. Es wird aber darauf hingewiesen, dass beim Teamteaching oder im Kleinklassenunterricht eine individuelle Unterstützung möglich ist und dass sich die involvierten Lehrpersonen miteinander absprechen müssen, wie sie Schüler oder Schülerinnen mit speziellen Bedürfnissen unterstützen wollen.

Für die Lehrpersonen wurde ein Vorgehensbeispiel in den Richtlinien (Monbukagakushô 2004, 39) angegeben, dessen Hilfe vor allem bei Grundschulern Erfolg zeige (vgl. Tabelle 4-3).

Als weitere Unterstützung werden in den Richtlinien (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 38f.) folgende Tipps gegeben: Kopien vergrössern, reissfestes Papier verwenden, Karten und Bilder in den Unterricht und auf den Arbeitsblättern mit einbeziehen. Neben Worten auch bildliche Hilfsmittel verwenden und *kanjis* im Textbuch mit *furigana* (Leseart der chinesischen Zeichen über den Zeichen geschrieben) versehen. Um beim Lesen nicht von der Linie zu fallen, ein Deckblatt verwenden.

In der ganzen Klasse soziale Fähigkeiten lernen. Zum Beispiel in Rollenspielen, mit Bildkarten diskutieren, Methoden für das Verhalten ausarbeiten, HFA-Kinder: Bilder zeigen, die das Verhalten aufzeigen: zum Beispiel ein Bild zeigen, auf dem ein Kind verliert. Das Bild besprechen und aufzeigen, dass jeder einmal verliert. Tatsächlich Spiele spielen und erfahren, dass auch wenn man am Verlieren ist, man weiterspielen kann.

Tabelle 4-3: Beispiel für verhaltensspezifische Unterstützung

Aktivitäten verbessern	Schüler oder Schülerin kann sich nicht konzentrieren, falsche Sitzhaltung	Schwierigkeiten, das Schreibpult zum Lernen vorzubereiten und Ordnung zu halten.
Ziele setzen: Bewusstsein für soziale Umstände wecken	Konzentration kann nicht aufrechterhalten werden. Es ist schwierig, die Körperhaltung aufrecht zu halten. Mit der betroffenen Person über das Sitzen sprechen, die Körperhaltung beim Sitzen gut beachten, und die Methode mit dem Kind besprechen.	Wie oft man auch schimpft, Schüler konzentriert sich nicht. Mit der betroffenen Person lange reden, vor dem Lernen auf dem Tisch aufzuräumen, diese Methoden immer wieder überprüfen.
Bsp. Massnahmen: Aussichten aufstellen	Spezielle Fokus-Zeit bestimmen, nicht von Anfang an lange Zeit die Konzentration üben, mit kurzen Zeitspannen beginnen. Jedes Mal kontrollieren und ein Plus geben, wenn die Haltung verbessert wurde. Das Resultat wird jedes Mal besprochen, wenn es verbessert wurde, nett loben.	Eine Check-Liste schreiben, bestimmte Anzahl Tage mit der betroffenen Person bestimmen. Resultat besprechen. Mit der Zeit die Tage erhöhen bis die Check-Liste überflüssig wird.
Wurde das Ziel erreicht? Nächster Schritt: Selbstsicherheit aufrecht erhalten	Für die betroffene Person eine anschauliche Checkliste vorbereiten. Zusammenarbeit und Fortschritte sollten gelobt werden, so dass die Person weiter Fortschritte macht.	

Quelle: Monbukagakushô (Januar 2004, 108)

Im Buch der Richtlinien (Monbukagakushô Januar 2004, 62ff.) werden den Schüler/innen, die besondere Bedürfnisse haben, mehrere Seiten gewidmet, in denen beschrieben wird, wie sie sich selber helfen bzw. wo sie sich Hilfe holen können. Die Tipps stammen von Kindern mit LD, ADHD oder HFA und wurden mittels einer Umfrage erhoben. Diese Seiten sind mit einfacheren Worten geschrieben und die chinesischen Zeichen wurden mit *furigana* (Leseart der chinesischen Zeichen) ergänzt. Zuerst werden diese Kinder aufgefordert, sich selber kennen und verstehen zu lernen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und zu akzeptieren.

Auf der Lernebene wird auf das Durchhalten hingewiesen, nicht aufgeben, wenn etwas nicht sofort klappt oder verstanden wird. Die Kinder sollen ihre eigenen Lernmethoden herausfinden und diese anwenden. Dazu werden verschiedene andere Methoden angegeben, die helfen können:

1. Übungen immer wieder wiederholen.
2. In der Mathematik die Arbeits- / Lernschritte unterbrechen, Fehlerquellen herausfinden und dazu Übungen machen.
3. Den Rechnungsvorgang ändern (Multiplikationen mit der Addition berechnen).
4. Wenn beim Kopfrechnen viele Fehler passieren, die Rechnungen schriftlich lösen.

Die Schüler sollen Hilfsmittel wie Taschenrechner oder Computer gebrauchen dürfen.

Auf der Aktivitäts- und Lebensebene sollen Schüler/innen herausfinden, was sie gut und gerne machen, Tricks lernen, um sich zu beruhigen und die Frustration nicht aufstauen zu

lassen, sondern dem Ärger in Portionen Luft lassen. Kommt eigene Frustration auf, einen Ort aufsuchen, wo man sich abreagieren kann. Unter Unterstützungen zählen auch konkrete Tipps, wie Memo-Zettel schreiben oder alltägliche Dinge selber ausführen.

Wer Fragen und Probleme hat, soll sich die Informationen und Antworten bei den Eltern oder Freunden holen. Eine gute Kommunikation zwischen den Eltern und Kindern und zwischen Freunden ist wichtig, gemeinsam etwas unternehmen macht Spass!

Man soll über die eigenen Schwierigkeiten sprechen und erklären, wieso man etwas nicht macht oder kann. Innerhalb und ausserhalb der Schule gibt es Experten, die bereit sind zuzuhören und wertvolle Tipps zu geben.

4.4.3 Teamteaching

Anfang der 90er-Jahre wurden die ersten Studien über Teamteaching in Japan begonnen, mit dem Auftrag, sich neben dem einheitlichen Unterricht (Frontalunterricht) noch andere Unterrichtsmethoden zu überlegen. 1993 schreibt Katô (21) dass Teamteaching in Japan noch nicht angekommen sei. Es sei beinahe unmöglich, das 1-Lehrkraft-pro-Klasse-Denken zu zerstören. 10 Jahre später sind zwei Lehrkräfte in gewissen Unterrichtsfächern ein vertrautes Bild geworden.

In einer von Yamamoto et.al. (1993) herausgegebenen Studie wurden grundsätzlich fünf verschiedene Arten von Teamteaching erklärt, wobei das Team aus einem Schulhausteam, einem Klassenteam oder/ und einem Fachteam bestehen kann:

1. Teamteaching, in dem die Klassenlehrkraft die Hauptrolle im Unterricht übernimmt und die andere Lehrkraft unterstützend wirkt. (Mitarbeitermodell 1)
2. Gemeinsames Auswählen der Unterrichtsmethoden und der Unterrichtsmaterialien (Mitarbeitermodell 2)
3. Lehrkräfte haben keine Führungs- und Assistentenrolle, beide sind gleichberechtigt und arbeiten zusammen (Mitarbeitermodell 3)
4. Die Klasse wird nach Lernniveaus aufgeteilt und jede Lehrperson ist für eine Gruppe zuständig (Rechnen, Mathematik, Englisch usw.) (Aufteilungsmodell 1)
5. Es wird den Lernaufgaben gemäss unterrichtet (Lebenskunde, Gesellschaft, Wissenschaft (insbesondere Chemie und Physik), Wahlfächern usw.) (Aufteilungsmodell 2) (Katô 1993, 28).

Es werden vier Arbeitsschritte beim Teamteaching gesehen:

1. den Unterrichtsplan miteinander planen
2. Für den Unterricht wichtige Unterrichtsmaterialien und Lehrmaterialien sammeln und für den gemeinsamen Unterricht vorbereiten
3. Gemeinsam unterrichten
4. Gemeinsam reflektieren und beurteilen

Es können Klassenteams, Schulteams, Fachteams usw. gebildet werden, wobei je nach Team andere Teilnehmer dabei sind: Assistenz-Lehrkraft (Englisch-Lehrkraft), Senioren-lehrpersonen, zwei bis vier Teamteacher und Helfer des Schulbüros (Takaura 1993, 30ff.)

Dabei können diese Methoden für alle erdenklichen Situationen gebildet werden, z.B. zeitlich begrenzt sein, verschiedene Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsmethoden haben.

4.4.4 Klassen teilen

Das Bildungsministerium hat den Schulen erlaubt, für gewisse Unterrichtsstunden (speziell Mathematik und Englisch) die Klasse in zwei Gruppen zu teilen (Aufteilungsmodell 1), so dass die Schüler/innen in zwei Gruppen lernen können. In den geteilten Klassen befinden sich zwischen 15 und 20 Schüler/innen. Im Lehrpersonenhandbuch wird nicht weiter erklärt, wie ein Unterricht mit wenigen Schülern zu gestalten ist. Dies führt oft dazu, dass der Unterricht weiter frontal praktiziert wird, weil die Lehrkräfte zwar einen anderen Unterricht praktizieren wollen, aber dafür keine Ideen haben. In diesem Fall ändert sich der Unterricht nicht entscheidend, damit die Schüler/innen wirklich von einem neuen Unterrichtssystem in Kleinklassen profitieren können (vgl. Unterrichtsprotokolle Mittelschule, Johnson 2002).

4.4.5 Eine Studie über Unterrichtsmethoden

Im Juni 2004 wurde im Zusammenhang mit der Optimierung der Anzahl Lehrkräfte eine vom Bildungsministerium (Shotô 08.06.04) durchgeführte Studie veröffentlicht, in der die Forscher herausfinden wollten, welche Unterrichtsorganisation sich für alle Schüler/innen am besten eignet. Welche Unterrichtsmethoden haben die beste Wirkung auf die schulischen Stärken der Schüler/innen, auf deren Interessen, auf deren Konzentration und Motivation und auf ihre Lerneinstellungen sowie auf ihren schulischen Erfolg? (Shotô 08.06.04). Zu diesem Zweck wurden landesweit folgende sieben Unterrichtsorganisationen in den Fächern Rechnen (4. und 6. Schuljahr), Mathematik und Englisch (8. Schuljahr) untersucht. Dabei gehören die Typen 4 bis 7 zu den Klassenführungen mit wenig Schülern und Schülerinnen. Diese Studie wird in diesem Kapitel zusammengefasst.

- Typ 1: **40 Schüler/innen, 1 Lehrkraft:** Klassen mit ungefähr 40 Kindern (35-40 Kindern), 1 Lehrkraft, einheitliche Klassenführung (Frontalunterricht) (alle machen das Gleiche)
- Typ 2: **30 Schüler/innen, 1 Lehrkraft:** Klassen mit ungefähr 30 Kindern (25-30 Kindern), 1 Lehrkraft, einheitliche Klassenführung (Frontalunterricht) (alle machen das Gleiche)
- Typ 3: **20 Schüler/innen, 1 Lehrkraft:** Klassen mit ungefähr 20 Kindern (15-20 Kindern), 1 Lehrkraft, einheitliche Klassenführung (Frontalunterricht) (alle machen das Gleiche)
- Typ 4: **Teamteaching:** Klassen mit ungefähr 30- 40 Kinder, Teamteaching: 2 Lehrkräfte, einheitliche Klassenführung (Frontalunterricht), (alle machen das Gleiche), (auf eine Lehrperson kommen 15-20 Schüler/innen = Klassenführung mit kleiner Schüleranzahl).
- Typ 5: **Klasse teilen, einheitliche Lerngruppen:** Klassen auseinander nehmen, mit ungefähr 15-20 Kinder, 1 Lehrkraft pro Gruppe, einheitliche Klassenführung (Frontalunterricht) (alle machen das Gleiche), aber die Schüler/innen sind in einheitliche Lerngruppen (*kinitsuwari gakushû shûdan*) aufgeteilt. (Klassenführung mit kleiner Schülerzahl).
- Typ 6: **Kleine Klassen, unterschiedliches Lernen je nach Erfolgsgrad:** Klassen und Gruppen im gleichen Alter je nach Lernfähigkeit unterschiedliche Anleitungen (*shûjukudo betsu shidô*): unterschiedliches Lernen je nach Erfolgsgrad (*tôtatsudo betsu gakushû*) (Klassenführung mit kleiner Schülerzahl).*
- * verschiedene Anleitungen je nach Erfolgsgrad bedeutet: Es ist ein Unterrichtstyp, in dem vor dem Beginn der neuen Unterrichtseinheit der aktuelle Fähigkeitsstand der Schüler/innen untersucht wird (die Wünsche der Schüler/innen werden berücksichtigt). Auf der Basis dieses Ergebnisses werden die Kinder je nach Lernfähigkeiten in 2-3 verschiedene Lerngruppen aufgeteilt, jede(r) Einzelne wird dann im Lernen in der Gruppe und im individuellen Lernen gefördert.
- Typ 7: **Kleine Klassen, nach gemeinsamer Besprechung der Aufgaben werden Leistungsgruppen gebildet:** Je nach Lernfähigkeiten: Unterricht in der Klasse oder in Gruppen von Klassengemeinschaften: Perfektes Lernen (meisterndes Lernen) (*kanzen shûtoku gaiushû, masudarî gakushû*) ** (Klassenführung mit kleiner Schüleranzahl).

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

****«Perfektes Lernen (meisterndes Lernen):** Zuerst wird die neue Einheit in einer bestimmten Zeit im gemeinsamen Unterricht besprochen, danach wird der Stand der Lernfähigkeit der Schüler getestet (die Wünsche der Schüler/innen werden berücksichtigt). Auf der Basis dieser Ergebnisse erhalten die Kinder, die den Stoff gemeistert haben, (im Allgemeinen Kinder, die 80% und mehr richtig gelöst haben) Aufgaben, die sie individuell lösen können oder weiterführende (aufbauende) Aufgaben. Diejenigen, die es noch nicht gemeistert haben, erhalten ergänzende Anleitungen. Die Anderen erhalten Förderaufgaben und weiterführende Fragen.

4.4.5.1 Die Tests

Am Schluss der Übungsphase wurden je nach Klasse zum Schulstoff Tests geschrieben und Fragebögen bezüglich des Lernens und / oder Lebens ausgefüllt.

Die Mathe-Tests bestanden aus drei Unterbereichen: Auffassung und Denkweise, Ausdruck und Handhabung (Behandlung), Wissen und Verständnis.

Der englische Sprachtest bestand aus den drei Unterbereichen: Ausdruck, Verständnis und Wissen.

4.4.5.2 Die Fragebögen

Der Fragebogen über das **Lernen und Leben** wurde in den **Grundschulklassen** in der folgenden Woche nach Beendigung der Mathematik-Einheit ausgeteilt. Das Ausfüllen dauerte zirka 25 Minuten.

Der Fragebogen über das **Lernen** wurde in der **Mittelschule** in der folgenden Woche nach Beendigung der Mathematik- bzw. Englisch-Einheit ausgeteilt. Das Ausfüllen dauerte zirka 25 Minuten. Gleichzeitig wurde der Fragebogen über das **Leben** ausgefüllt, was zirka 15 Minuten in Anspruch nahm.

Die Multiple-choice-Fragen handelten über:

- Was gefiel dir im Unterricht, was nicht?
- Hattest du Chancen individuell zu arbeiten?
- Welches Interesse, welche Anteilnahme hattest du und wie begeistert warst du?
- Warum hast du den Unterricht nicht verstanden? (Hauptfaktoren der Hindernisse beim Unterrichtsverständnis)
- Verständnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen
- Der Formzustand der Lerneinstellungen
- Das Ausmass der passenden (richtigen) Lerngruppe
- Punktezahl der Leistungserwartung
- Zustand des Klassenmanagements / Klassenführung
- Über die Erfahrungen im Mathematik-Unterricht
- Über die Erfahrungen im Englisch-Unterricht
- Zustand der Klassenführung / Klassenmanagement
- das Verständnis zwischen Lehrperson und Schüler / Schülerinnen
- Das Ausmass der passenden (richtigen) Lebensgruppe

4.4.5.3 Untersuchungsergebnisse

Die Resultate sollen hier nicht im Detail aufgeführt werden, sondern es werden nur die daraus wichtigen Ergebnisse zusammengefasst. Zur Überraschung von vielen, hat bei diesem

Vergleich der Typ 4 (Teamteaching) unerwartet schlechter abgeschnitten als andere Unterrichtsformen. Aus der Analyse geht nämlich hervor, dass für die Mathematik der 4. und 6. Klasse der Grundschule sich der Typ 6, «unterschiedliches Lernen je nach Erfolgsgrad» am besten eignet. Auf der Mittelschule wurden sowohl für die Mathematik wie auch für den Englischunterricht die besten Resultate mit dem Typ 7 (Nach gemeinsamer Besprechung der Aufgaben werden Leistungsgruppen gebildet) erzielt. Bei der Besprechung des Forschungsergebnisses analysierte Takaura Katsuyoshi, der Leiter der Forschungsgruppe, das Ergebnis: «Die Studie zeigt auf, dass auch bei zwei Lehrpersonen im Schulzimmer die Rollenteilung nicht optimal gelingt, so dass der Erfolg nur schwierig erhöht werden kann. Auch wenn die Unterrichtsmethoden geplant werden, steigt der Erfolg nicht» (Mainichi Shimbun, 04.06.2004).

Trotzdem wird von Forschern der Abteilung für spezielle Unterstützung des Monbukagakushô (*tokubetsu shien kyôiku ka*) Teamteaching als eine Form der Unterstützungspädagogik angesehen und wird beim NISE weiter ausgebaut. Bei diesem Teamteaching-Unterricht handelt es sich aber mehrheitlich um individuelle Unterstützungsmassnahmen innerhalb des Klassenverbandes. Lehrkräfte der Schulen glauben trotzdem, dass sich in gewissen Fächern, z.B. Mathematik oder Englisch, anstelle des Teamteachings eher der Kleingruppenunterricht (Klassenhalbierung) durchsetzen wird.

4.4.6 Individueller Lehrplan / Individueller pädagogischer Unterstützungsplan

Der individuelle Lehrplan wird von Vertretern aller betroffenen Unterstützungsinstitute an einem runden Tisch ausgearbeitet, um ihn den Bedürfnissen der Kinder mit Schwierigkeiten optimal anzupassen. In einem individuellen Lehrplan sollte festgehalten sein, wer, was, wann und wie unterstützt. Wenn möglich sollten die Eltern in den Prozess des Erstellens des Lehrplanes mit einbezogen werden. Die Fortschritte sollten regelmässig überprüft und die Unterstützung den Bedürfnissen der betroffenen Person angepasst werden (vgl. Monbukagakushô Januar 2004, 36).

4.4.7 Kurzer Exkurs in die Schweizer Sonderpädagogik-Forschung

Zwei Gründe können genannt werden, wieso hier einige Gedanken aus der Schweizer Sonderpädagogik-Forschung aufgeführt werden und ein Exkurs in die Schweizer Sonderpädagogik-Forschung angebracht ist. Erstens werden in der Schweiz Kinder mit LD und ADHD schon lange erkannt und in Sonderklassen oder im ISF-Unterricht (Integrierter Stütz- und Förderunterricht) speziell unterstützt und gefördert. Zweitens beruhen die im zweiten Teil untersuchten Schulbesuchsprotokolle und Beobachtungskriterien auf dem Hintergrund und den Erfahrungen einer Schweizer Pädagogin. Trotz Versuch, die Protokollaufnahmen möglichst neutral zu schreiben, muss davon ausgegangen werden, dass der Schweizer Hintergrund den Gegenstand und die Art und Weise der Unterrichtsbeobachtungen beeinflusste.

In einem ersten Schritt wird auf die Erläuterungen von Bürli/Rosenberg bezüglich der Salamanca Erklärungen eingegangen. Danach werden die interessanten Resultate einer Studie von Häberlin / Bless 2003 über die Integration von Lernbehinderten zusammengefasst.

Die Erläuterungen der Salamanca Erklärungen von Bürli/Rosenberg (1995) (zit. in Begemann o.D.) gibt die gleiche Richtung an, wohin die japanische Unterstützungspädagogik zusteuert.

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

«Das Konzept des besonderen Förderbedarfs drückt also eine veränderte Sichtweise von Behinderung und Schulschwierigkeiten aus. Die (organische) Schädigung bzw. Störung als bestimmender Behinderungsfaktor wird relativiert. Behinderungskategorien, nach denen sich lange Zeit die Sonderbeschulung ausrichtete, haben beschränkte Relevanz für die Planung und Realisierung der pädagogischen Maßnahmen. Neben Schädigungen haben Umfeldfaktoren und schulische Bedingungen an Bedeutung gewonnen. Die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen (Familie, Nachbarschaft, ethnische und sprachliche Gruppen) sind Mitbedingungen für Schulerfolg und Schulschwierigkeiten. Noch immer ist dafür aber das Schulsystem selbst verantwortlich. Dies haben Studien über unterschiedliche Wirksamkeit von Schulen längst erwiesen» (Bürli/Rosenberg 1995, H1, 54).

Daraus lässt sich schliessen, dass sich ein Schulsystem nicht alleine auf Schulschwierigkeiten von individuellen Lernbegrenzungen ausrichten soll, sondern dass sich die Schule als Ganzes an die Bedürfnisse der Schüler/innen anzupassen hat, einschliesslich «Curriculum, Didaktik, Organisation, Personal und Gebäude» (vgl. ebd. 1995, H2, 54).

«Die ungleichen Lernvoraussetzungen können nicht einfach durch Sonderprogramme kompensiert werden. Eine echte Bildungsbeteiligung ist nur dann geleistet, wenn die Qualität des Unterrichts allgemein verbessert und sich die Lehrmethoden den individuellen Lernbedürfnissen anpassen. Die zunehmende Erkenntnis der letzten zwei Jahrzehnte, dass persönliche und kognitive Eigenschaften (wie z.B. Lernverhalten, Motivation, elterliche Erwartungen) nicht statisch, sondern veränderbar sind, hat bisher die Schulpraxis wenig beeinflusst » (ebd. 1995, H2, 3). Noch immer würden Kinder mit speziellem Förderbedarf in Defizitkategorien eingeteilt. Dadurch würden sich die Unterstützungen auch defizitbezogen ausrichten und simplifizierende Unterrichtsmethoden oder Reduktion der Lerninhalte anwenden. Dabei spielen auch die Verhaltensweisen und Erwartungen der Lehrpersonen eine grosse Rolle, wie bereits andere Studien gezeigt haben sollen. Chancengleichheit bedeute, dass der «gleiche Bildungszugang im Schulalltag sichergestellt» werde (ebd. 1995, H2, 3f.).

«Die erste Priorität besteht, insbesondere angesichts drohendem Schulversagen, schlicht und einfach in der Verbesserung der Unterrichtswirksamkeit, um den Anschluß aller Kinder an das allgemeine Curriculum zu gewährleisten. Kinder mit besonderem Förderbedarf brauchen die besten Lehrkräfte; sie brauchen nicht grundsätzlich eine andere Art von Unterricht, aber sie brauchen ihn früher, kontinuierlicher und intensiver» (Bürli/Rosenberg 1995, H.2, 3f.).

Die Prinzipien des guten Unterrichts und eines wirksamen Lernens seien die gleichen bei begabten, benachteiligten, fremdsprachlichen wie bei behinderten Kindern, weshalb Sonderpädagogen oder Sonderpädagoginnen besonders qualifizierte Lernspezialisten sein sollten. Das bedeute letztlich (...) eine Reform des allgemeinen Unterrichts, also eine Schulentwicklung der Regelschule, die allen Kindern zugute komme. «Um dieses Ziel zu erreichen, müssen aber die zusätzlichen Ressourcen und sonderpädagogischen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden» (Bürli/Rosenberg 1995, H.2, 4).

Für die Schulbehörde bedeutet diese Erklärung, dass sie sich «auf die speziellen Lernbedürfnisse behinderter Kinder planerisch, personell, baulich und konzeptionell einzustellen haben. Hilfen werden dort gegeben, wo alle Kinder lernen, nicht an einem gesonderten Ort» (vgl. Niehoff, 2003).

Häberlin/Bless et.al. veröffentlichten 1991 ihre wissenschaftliche Studie über die Schulsituation von Lernbehinderten in der Schweiz und in Liechtenstein. Mittels

Literaturstudium, Umfragen bei Schüler/innen sowie bei Pädagogen wurde die Situation von Lernbehinderten beschrieben und Voraussetzungen vorgeschlagen, wie bessere Ergebnisse der schulischen Leistung und im Wohlbefinden der betroffenen Schüler/innen in integrativen Schulen erzielt werden können.

In der Zusammenfassung wird festgehalten, dass eine integrative Schule für die begabten Schüler/innen keinen negativen Einfluss zu haben scheint. Es kann also nicht argumentiert werden, dass Schüler/innen mit Lernbehinderungen das Lernen der anderen in der Klasse negativ beeinflussen würden (vgl. Haerberlein/Bless 2003, 324). Die Forschung über die soziometrische Stellung der Schüler/innen mit Lernbehinderung hat aufgezeigt, dass solche Kinder in der Klasse weniger beliebt sind als ihre anderen Klassenkameraden. Sie selber schätzten sich weniger integriert ein als die nicht-schulleistungsschwachen Mitschüler/innen (ebd. 2003, 328).

Generell schätzen Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten ihre Schulleistungen und Fähigkeiten schlechter (realistischer) ein als ihre Kollegen und Kolleginnen in den Sonderschulen, da sie sich in einer Regelklasse einen anderen Vergleichsmassstab setzen als die Schüler/innen in den Sonderklassen. Das eigene Begabungskonzept von Schüler/innen in Sonderklassen sinke aber, wenn sie entweder wieder teiltintegriert würden oder wenn es um die Zukunft nach der Schule ginge. Auch hier ändern sich die Vergleichsgrössen, da das Bezugsnetz grösser wird (vgl. ebd., 2003, 328).

Bezüglich der effektiven Schulleistung fassen Haerberlein/Bless et. al. (2003, 329) ihre Studie wie folgt zusammen: «Sehr gut abgesichert ist der Befund, dass der besseren leistungsmotivationalen und emotionalen Integration der schulleistungsschwachen Hilfsschüler kein besserer Schulleistungsfortschritt und der schlechteren leistungsmotivationalen und emotionalen Integration der schulleistungsschwachen Regelschüler kein schlechterer Schulleistungsfortschritt entspricht. Es trifft eindeutig das Gegenteil zu: Trotz tieferer Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und des subjektiven Befindens sind die Schulleistungsfortschritte schulleistungsschwacher Schüler in Regelschulen mit oder ohne heilpädagogischer Schülerhilfe besser als in Sonderschulen (...). Die nach dem Rasch-Modell gewonnenen Ergebnisse, die sich auf die Mathematikleistungen beschränken, erlauben sogar die begründete Aussage, dass schulleistungsschwache Schüler in Regelschulen mit oder ohne heilpädagogischer Schülerhilfe zwischen 50 und 100 Prozent bessere Leistungsfortschritte machen als vergleichbare Schüler in Hilfsschulklassen» (ebd. 2003, 329).

So kommen Haerberlein/Bless et.al. (2003, 330) zu folgender Tendaussage: «Schulleistungsschwache Schüler sind in jeder Schulform weniger sozial integriert als nicht-schulleistungsschwache Schüler: diese Gesetzmässigkeit scheint auch in Sonderschulen zu gelten. Die Möglichkeit zur *emotionalen und leistungsmotivationalen Integration* in die Schulklasse scheint in den heutigen Sonderklassen etwas günstiger zu sein als in den Regelklassen, unabhängig davon, ob diese eine spezielle Heilpädagogische Schülerhilfe anbieten oder nicht. Die Möglichkeit zur *Verbesserung der Schulleistungen* scheint hingegen in den Regelklassen günstiger zu sein als in den Sonderklassen, unabhängig davon, ob diese eine spezielle Heilpädagogische Schülerhilfe anbieten oder nicht».

Ein zentraler Faktor zur Verbesserung der Schulleistungen messen die Autoren der Haltung der beteiligten Eltern, Regelschullehrern, Sonderschullehrern, Psychologen, Logopäden usw.

bei. Der Förderunterricht in Klein- oder Kleinstgruppen («ressource room») verschlechtere aber in der Regel eher die soziale Integration der schwachen und behinderten Schüler.

«Integrationsfähigkeit einer Schule wird eher durch ein «Förderkonzept» erleichtert, welches sich räumlich und zeitlich innerhalb des Regelklassenunterrichts als Hilfe für den Regelklassenlehrer und für die gesamte Klasse versteht (Förderung durch Kooperation und innere Differenzierung innerhalb des Klassenunterrichts) (ebd. 334). Eine integrationsfähige Schule lasse keine diagnostischen Typologisierungen der Schüler/innen zu. Die Schüler/innen werden mit «differenziert beschriebenem individuellem Bedarf an kleineren oder grösseren Hilfestellungen für kürzere oder längere Dauer – stets revidierbar» erfasst (ebd. 2003, 335).

Auch wenn viele Sonderpädagogen in der Schweiz für eine vollständige Integration in die Regelklasse sind, gibt es nicht wenige, die neben dem integrierenden auch die Möglichkeit offen behalten möchten, gewisse Schüler/innen separierend zu schulen. So wurden vor einigen Jahren im Kanton Zürich sogar neue Sonderklassentypen gegründet: Sonderklassen für hochbegabte Kinder.

4.5 Analyse der Unterstützungsmassnahmen im Unterricht

In den Modellschulen in Japan werden bis 2005 verschiedene Unterrichtsmethoden bezüglich der Unterstützung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen ausprobiert und dokumentiert. Welche Richtung die japanische Pädagogik schliesslich einschlagen wird, ist noch nicht entschieden. In diesem Kapitel wurden verschiedene konkrete Unterstützungsmassnahmen für Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen, die im Klassenzimmer der Regelklasse gefördert werden, beschrieben. In einer Tabelle wurden die verschiedensten Methoden je nach Behinderungsart und Unterstützungsebene aufgelistet. Auf den ersten Blick fällt bei dieser Tabelle auf, dass es einige Gemeinsamkeiten zur Unterstützung von LD, ADHD und HFA gibt, dass aber die Unterstützungsmassnahmen für Lernschwierigkeiten nicht unbedingt auch für Schüler/innen mit ADHD oder HFA zutreffen müssen. Die Unterstützungsmassnahmen der drei «neu anerkannten Schulproblemen» scheinen auf den Ebenen der Leistungen, der Arbeitshaltung und des Sozialverhaltens zu liegen.

In diesen Theorien wurde wenig Bezug auf einen handlungsorientierten Unterricht genommen, der in der Schweiz einen immer höheren Stellenwert einnimmt. Das heisst nicht, dass die japanischen Lehrkräfte nicht bemüht sind, gewisse Lerninhalte auch handelnd zu vermitteln, wie das Weinert (1998, 28ff.) verlangt:

«kognitives Lernen in all seinen Varianten ist ein aktiver, konstruktiver und kumulativer Prozess»(ebd. 1996, 28).

«Entwicklungspsychologisch betrachtet, ist das selbstgesteuerte Lernen nämlich stets Voraussetzung, Mittel und Ziel des Unterrichts» (ebd. 1996, 35).

Es wird vielmehr versucht, den Lehrstoff auch bildlich zu illustrieren und Modelle mit in die Schule zu nehmen. Wie im zweiten Teil dieser Arbeit ersichtlich ist, befindet sich der anschauliche Unterricht in Japan noch in den Kinderschuhen.

Nach Weinert (1996, 15) gibt es grundsätzlich drei verschiedene Stufen des Lernens: «oberflächliches Auswendiglernen», «mechanische Reproduktion» und «besonders tiefes Verstehen der Zusammenhänge und Sinnbezüge in einem Wissensbereich».

4 Von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik

Es wird oft gesagt, dass die japanischen Schulen sich vorwiegend auf das oberflächliche Auswendiglernen und mechanische Reproduzieren konzentrieren, damit ihre Schüler/innen die Aufnahmeprüfungen der für sie besten Oberschule bzw. Universität bestehen. Das «besonders tiefe Verstehen der Zusammenhänge und Sinnbezüge in einem Wissensbereich» wird erst seit kurzem mit einbezogen. So wurde das neue Unterrichtsfach *sôgô kyôiku* (ganzheitliches Lernen), zwei Stunden pro Woche, neu eingeführt. Im *sôgô kyôiku* - Unterricht eignen sich die Schüler/innen selbständig ein Thema oder ein Wissensgebiet an, wie zum Beispiel Informationen über Behinderungen in Gruppenarbeiten.

Mittels kleineren Klassen oder Teamteaching versuchen die japanischen Lehrpersonen den Unterricht auch für schwache Schüler verständlich, eventuell sogar begreiflich zu machen. Dazu beginnen sie, Anschauungsmaterial mit in den Unterricht zu nehmen, den Lehrstoff auf verschiedene Art und Weisen zu erklären und soziales Verhalten ausgiebig in der Klasse zu diskutieren. Das soziale Verhalten, Regeln und der Umgang miteinander, wird in den einzelnen Schulhäusern einheitlich geregelt. Überhaupt scheint das einheitliche Handeln in den Schulhäusern eine wichtige Rolle zu spielen.

Die herkömmlichen und von verschiedenen Autoren beschriebenen Unterrichtsmethoden können wie folgt zusammengefasst werden:

Frontalunterricht war Ende der 80er-Jahre, anfangs der 90er-Jahre noch vorwiegend die Hauptmethode, um den Schulstoff zu vermitteln. Im Frontalunterricht wird hauptsächlich der Schulstoff vermittelt, der vom Bildungsministerium vorgeschrieben bzw. empfohlen wird. Der zu lernende Schulstoff wird in gut überdachten Sequenzen und Einzelschritten erklärt, während die Schüler/innen versuchen, die Erklärungen nachzuvollziehen. Die Schüler/innen sind mehrheitlich selber verantwortlich, was sie in der Schule lernen. Die Schulen haben für sich selber kein Druckmittel, wie Prüfungsdruck, da die Beurteilung der Schultests nicht laufbahnauswirkend sind. Entscheidend ist nur das Bestehen einer Aufnahmeprüfung an eine weiterführende Schule. Schüler oder Schülerinnen müssen auch keine Klassen wiederholen. Gleichzeitig ist es für Lehrpersonen schwierig, Kinder mit Schulproblemen in eine Sonderklasse «abzuschieben» bzw. zu überweisen. Von den Schüler/innen wird erwartet, dass sie den Lösungsweg möglichst präzise nachvollziehen können (vgl. Goodman 1993, 89, Schubert 1992, 158). Im Moralunterricht wird «Ausdauer, Beharrlichkeit und die Bereitschaft beim Verfolgen einmal gesetzter Ziele» zusammen mit «Mühsal und Entbehrung» gelehrt. Das Fragen und Nachfragen wird zwar in den Grundschulen noch praktiziert, auf den Mittelschulen werden sie nur noch selten gestellt. Begabung wird in japanischen Schulen nicht besonders hervorgehoben. Die Meinung ist in der japanischen Bevölkerung immer noch verbreitet, dass wenn man sich genügend anstrengt und Ausdauer zeigt, um etwas zu lernen, man es auch lernen kann. Einige dieser Aussagen werden später nochmals aufgegriffen.

2. Teil: Explorative Studie

5. Einleitung der explorativen Studie

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit die theoretischen Ausführungen über die japanische Unterstützungspädagogik beziehungsweise das japanische Sonderschulwesen beschrieben wurde, werden im zweiten Teil die Erfahrungen und Eindrücke von längeren explorativen Schulbesuchen geschildert, in denen einerseits der Unterricht beobachtet und andererseits viele Gespräche mit Lehrpersonen, Eltern und Betroffenen geführt wurden. Obwohl diese Studie nur einen kleinen Einblick in wenige Schulhäuser und Schulzimmer gibt, scheint es wichtig zu sein, die Situation und das Geschehen in diesen Räumlichkeiten aus der Sicht einer Schweizer Pädagogin zu schildern. Die Theorien bilden immer einen Idealzustand, die Schulzimmer zeigen Ist-Zustände.

Die Momentaufnahmen beschreiben nicht alle Schulen in Japan, doch können daraus durchaus Tendenzen gesehen werden, wie der gegenwärtige Unterricht aussieht und mit welchen Widerständen, Blockaden, Ängsten und Ohnmacht seitens der Lehrerschaft gerechnet werden muss. Spannend ist, dass die besuchten Schulen zum gegebenen Zeitpunkt als fortschrittliche Schulen im Bereich der Unterstützung von Lernbehinderung (LD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) und hochfunktionalem Autismus (HFA) anerkannt waren. Es muss auch berücksichtigt werden, dass im Gegensatz zur Schweiz, wo Integration bedeutet, dass bis anhin separiert geschulte Schüler/innen in Regelklassen aufgenommen werden, es in Japan bei der Schülerzusammensetzung keine wesentlichen Veränderungen geben wird. Japanische Lehrkräfte müssen also ihre Unterrichtskonzepte verändern, um Schüler/innen, die bisher keine besondere Beachtung erhielten und deren Anteil vom japanischen Bildungsministerium auf rund 6-7% geschätzt wird (Monbukagakushô Januar 2004, 7), ihren Bedürfnissen entsprechend zu unterstützen. Es ist nicht mehr nur eine reine Stoffvermittlung gefragt, sondern es wird auch der Anspruch gestellt, dass alle Kinder ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend integrativ gefördert werden. Dabei sollen verschiedene Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden.

In meiner Lizentiatsarbeit (Gogg 1998) wurde anhand von Schüler- und Elternberichten, sowie von Schilderungen der japanischen Schulen in der Literatur das japanische Schulleben und Unterrichtswesen aufgezeichnet. Es wurden eigene kurze Schulbesuche zusammengefasst und Unterstützungsmassnahmen von vier Schulhäusern aus der Literatur geschildert. Die Unterstützungsmassnahmen wurden von 1996-1998 im Rahmen des Schulversuches «Forschungsplan im Zusammenhang mit den Lehrmethoden für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder ähnlichen Lernproblemen» (*gakushû shôgai oyobi kore ni ruiji suru gakushûjô no konnan o yûsuru jidô seito no shidô hôhô*) an wenigen Schulen versuchsweise entwickelt, untersucht und angewendet.

Bei den Schulbesuchen dieser explorativen Studie richtete sich der Blick auf die Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten in den Regelklassen, in denen 4-5% mehr Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten als im Kanton Zürich geschult werden (Sonderschulung in Japan liegt bei weniger als 1,5%, im Kanton Zürich bei 5-6% aller Schüler vor).

5.1 Ziel der explorativen Studie

Durch die Schulbesuche wollte ich das japanische Schulleben selber kennen lernen, so dass ich mir ein eigenes Bild vom Schulalltag machen konnte, insbesondere über die Stellung und das Verhalten von Schülern und Schülerinnen mit Schulschwierigkeiten, was bis anhin nur von japanischen Forschern, mehrheitlich von in der Schule involvierten Lehrpersonen, dokumentiert wurde. «Im Rekurs auf die Sinnhaftigkeit von Erfahrungen differenzieren wir, entsprechend unseren je subjektiven Relevanzen, zwischen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen Beliebigem und Nichtbeliebigem. (...) Alle Konkretionen lebensweltlicher Strukturen sind auch intersubjektiv geprägt. (...) Damit können sich von verschiedenen Subjekten geteilte und das heisst intersubjektiv gültige Deutungsschemata herausbilden, die mit den je individuellen, biographisch bedingten Sinnstrukturen mehr oder weniger stark korrelieren» (Hitzler & Eberle 2000, 115). In diesem Sinne wird in dieser Forschung von der Annahme ausgegangen, dass aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen einer ausländischen Lehrperson und Forscherin Unterrichtselemente auffallen müssen, die von japanischen Forschern oder japanischen Lehrpersonen nicht erwähnt werden. Gleichzeitig können die in Schweizer Schulen für wichtig gehaltene Unterrichtselemente gänzlich fehlen. Die explorative Studie hat das Ziel, herauszufinden, welche Unterstützungsmassnahmen für Kinder mit Schulschwierigkeiten vorhanden sind und wie sie angewendet werden.

Zweck dieser explorativen Studie ist es also, Interaktionsmuster und Wertvorstellungen von Schüler/innen und Lehrpersonen mit den Erfahrungen einer Schweizer Pädagogin zu explorieren und zu verstehen, unter dem speziellen Aspekt von Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten, insbesondere mit lern- und verhaltensspezifischen Bedürfnissen. Das Umfeld und die Interaktionsmuster werden in folgenden Kapiteln dokumentiert:

- Beschreibung der besuchten Schulen
- Prozess des Zuganges zu den Schulen und zum Regelklassenunterricht
- Allgemeine Analyse: Von der allgemeinen Beschreibung des Schullebens bis zum individuellen Unterricht im Tsūkyū-Unterricht.

Diese Beobachtungen werden in der Diskussion mit den Interviews mit japanischen Pädagogen und Forschern, den Fragebogen und den durch das Bildungsministerium vorgesehenen Unterstützungsmassnahmen (vgl. Tabelle 4-2) verglichen und diskutiert.

5.2 Methodik

Als erster Schritt der explorativen Studie werden in diesem Kapitel die theoretischen Grundlagen meiner Besuche in den Schulen und deren Auswertung diskutiert. Sie sollen klären, warum solche Schulbesuche sinnvoll sind, welche theoretischen Probleme dabei auftreten können und stellen das Vorgehen, den Forschungsprozess und die möglichen Analysen vor.

Um die Schulen zu untersuchen und die Entwicklung der japanischen Unterstützungsmethoden zu verstehen, wurden Methoden der empirischen Sozialforschung, Fallbeispiele und vorgeschlagene Analysetechniken nach Mayring (1990) gewählt. Dabei stellte sich die Frage, mit welchen wissenschaftlich abgesicherten Mitteln und auf welchen Wegen die empirische Forschung zu gültigen Erkenntnissen gelangt. Von den drei grundlegenden

Methoden (Experiment, Beobachtung, Befragung) der empirischen Sozialforschung schied von Anfang an die Methode des Experimentes aus. Es ging vor allem darum, einen Ist-Zustand der Unterstützungspädagogik in den Regelklassen zu explorieren. Dazu eignet sich im Speziellen die Methode der teilnehmenden Beobachtung und der Befragung der Lehrpersonen und anderen in der Pädagogik involvierten Personen. «Die teilnehmende Beobachtung wird nämlich bevorzugt dort eingesetzt, wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht oder wo für die Sozialforschung Neuland betreten wird» (Lamnek 1995, 240). Das Ziel der teilnehmenden Beobachtung ist, durch genaue Beobachtungen «Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren» (ebd. 1995, 240).

Lamnek stellte die Beobachtung und Befragung einander gegenüber und kam zu folgender Erkenntnis: «Während sich die Befragung in erster Linie auf die Ermittlung von Einstellungen, Meinungen, Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltenserwartungen konzentriert, kann sie nur sehr bedingt zur Feststellung von Verhaltensweisen eingesetzt werden. Befragte Personen sind oft nicht imstande, ihr eigenes Verhalten richtig zu beschreiben oder wiederzugeben. Hier spielen ganz bestimmte Mechanismen eine entscheidende Rolle, die längst nicht ausreichend erforscht sind, als dass die Kenntnis ihrer Bedingungen zu einer Validierung der Antworten führen könnten: Die Erinnerung der Befragten kann z.B. völlig falsch oder auch nur lückenhaft sein, manche Befragte wollen sich auch ganz bewusst nicht mehr erinnern; sie verdrängen, rationalisieren oder geben irreführende und falsche Antworten. In all jenen Fällen, in denen es darauf ankommt, *soziales Verhalten zu ermitteln*, wird sich daher die Methode der Beobachtung anbieten. (...) Gegenstand der Beobachtung ist also vornehmlich das faktische soziale Handeln von Individuen und Gruppen» (ebd. 1995, 243f.). Ein zusätzlicher Fragebogen kann also Fakten, Einstellungen, Meinungen und Gefühle ermitteln, die ihrerseits Hinweise auf neue Beobachtungselemente geben können. Somit kann der Fragebogen eine willkommene Ergänzung und Basis für die anschließende Diskussion bilden.

Auch wenn Soziologinnen und Soziologen bereits vor den Beobachtungen ihr Blickfeld auf gewisse Punkte einzuschränken versuchen, so müssen sie stets unter ihren möglichen Erfahrungen auswählen. Die neuen technischen Hilfsmittel, wie Videokamera, Foto oder Tonbandgerät ermöglichen den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Begebenheiten im Forschungsfeld festzuhalten, so dass sie die Situationen unter verschiedenen Aspekten wiederholt betrachten und folglich daraus detaillierte Informationen hervorbringen können. Aber auch hier beschränken sich die Aufnahmen auf den Blickwinkel der Kamera.

In jüngster Zeit wird anstelle des Begriffs der «teilnehmenden Beobachtung» unter dem Einfluss der amerikanischen und englischen Diskussion der Begriff «Ethnographie» verwendet, wobei damit eine «veränderte konzeptionelle Akzentsetzung» (Lüders 2000, 384f.) einhergeht.

Die teilnehmende Beobachtung setzt sich vorwiegend mit der Technik des Beobachtens und Protokollierens, sowie mit den Phasen des Forschungsprozesses auseinander, und versucht so, eine tragfähige theoretisch-methodologische Fundierung der Forschungspraxis zu gründen (vgl. Lüders 2000, 385ff.). Trotz der Bemühungen, allgemein gültige Standards zu formulieren, kamen die Anwender der teilnehmenden Beobachtung immer wieder zur

Erkenntnis, dass die Qualität einer Studie vorwiegend von «situationsangemessenem Handeln des Beobachters, seinem geschulten Blick und seinen Fähigkeiten, heterogenes Material zu einer plausiblen Beschreibung zu verdichten» (Lüders 2000, 388) abhängt. In Deutschland wurde diese schlecht definierte und schwer greifbare Methode deshalb selten angewandt und «für manche kam der teilnehmenden Beobachtung bestenfalls eine ergänzende, unter Umständen explorative Rolle in der Forschung zu» (vgl. z.B. Bohnsack 1999, 146, zit. in Lüders 2000, 388). Heute wird die teilnehmende Beobachtung in einem weiter gefassten Sinne als eine «flexible, methodenplurale, kontextbezogene Strategie» verstanden, die unterschiedliche Verfahren beinhalten kann.

Die Ethnographie sowie das ethnographische Vorgehen und Schreiben lassen sich als Beschreibungen von kleinen Lebenswelten verstehen (vgl. Honer 1993, 14ff.). «Anders als die traditionelle Ethnologie und Kulturanthropologie nehmen sozialwissenschaftliche Ethnographien vorrangig die eigene Kultur, genauer: die Kulturen in der eigenen Gesellschaft, in den Blick» (Lüders 2000, 390). Viele ethnographische Studien untersuchen gesellschaftliche Phänomene der eigenen Kultur, die Perspektiven der Teilnehmer, ihre Wissensbestände und -formen, ihre Interaktionen, Praktiken und Diskurse. Der ethnographische Blick richtet sich auf «jene Aspekte der Wirklichkeit, die diese gleichsam als selbstverständlich voraussetzen, nämlich die Praktiken zu ihrer 'Erzeugung', und fragt, wie es die Teilnehmer schaffen, sich selbst und anderen gegenüber soziale Fakten zu schaffen. Das Beobachtungsverfahren wird grundsätzlich von der Frage geleitet, «What the hell is going on?» (vgl. Geertz 1991).

Hammersley und Atkinson (1983, 2) beschreiben die Tätigkeit des Ethnographen wie folgt: «Der Ethnograph nimmt, verdeckt oder offen, am Alltagsleben der Menschen für längere Zeit teil, beobachtet, was geschieht, hört zu, was gesagt wird, stellt Fragen und sammelt alle irgendwie verfügbaren Daten, die für sein Thema von Bedeutung sein könnten».

Wenn es sich um eine längere Teilnahme im Forschungsfeld handelt, wird in den Arbeiten oft auch der Zugang zum Forschungsfeld und dessen Schwierigkeiten thematisiert. Bereits die Art und Weise, wie man Zugang zu etwas erhalten hat, beinhaltet Aussagen über das Forschungsfeld, weil sie «hilfreiche Hinweise über die Struktur des Forschungsgegenstandes liefern können» (vgl. Lau & Wolff 1983). Dazu können ähnliche Fehler bei fortführenden oder ähnlichen Studien reduziert werden.

Gleichzeitig müssen Ethnographen fähig sein, sich den Umständen anzupassen, ihre Methoden und Fragestellungen ändern, damit sie möglichst viele Daten ausfindig machen können.

Die Beobachtungsprotokolle werden bei der Ethnographie nachträglich geschrieben, was bedeutet, dass die Protokolle aus vorwiegend nachträglichen Erinnerungen bestehen, also um Rekonstruktionen (vgl. Bergmann 1985, 308).

Bei Ethnographien werden die Entdeckungen des Autors als Quelle aller Ethnographien diskutiert. Die Protokolle können keineswegs als 1:1-Repräsentationen beobachteter Wirklichkeit gelten.

Unter den Sozialforschern und -forscherinnen fanden viele Reflexionen und Diskussionen über das Erstellen von Protokollen statt. Lüders (2000, 398) fasste zusammen, dass noch keine einheitliche Antwort gefunden wurde und stellt fest, dass es weiterhin «jedem Ethnographen selbst überlassen [ist], ob er - in Abhängigkeit von seiner Forschungsfrage -

grössere Handlungsabläufe oder Handlungszusammenhänge, einzelne Ereignisse und Situationen, wörtliche Rede oder sinngemässe Zusammenfassungen notiert und ob er sich dabei bemüht, Prozesse so weit wie möglich in ihrer raumzeitlichen Entwicklung zu dokumentieren, oder ob er bereits bei der Protokollierung beginnt, inhaltlich zu interpretieren.»

Sind die Feldforschungen abgeschlossen, beginnt die schwierige und aufwendige Arbeit des Analysierens und die Kunst des Interpretierens und Synthetisierens der gewonnen Daten. Wie bereits oben erwähnt, wurde unter den Wissenschaftlern die Frage kaum thematisiert, «wie eine Beschreibung einer Ethnie in Form eines Textes bzw. eines Forschungsberichts entsteht» (Lüders 2000, 399).

Mayring (1990) schreibt, dass das Vorwissen und die persönlichen Interessen bei der Auswertung eine selektive und organisierende Funktion ausüben. Durch solches Vorwissen wird das Textverständnis durch ein *kognitives Schema* zu erfassen gesucht. «Unter Schema wird eine aktive Organisationseinheit des Wissens verstanden, die aufgrund von Erfahrungen verschiedene Konzepte über Gegenstände, Zustände, Ereignisse und Handlungen in einem Wissenskomplex vereinigt» (Schnotz/Ballstaedt/Mandl 1981, 113, zit. in Mayring 1990, 38). «Entscheidend ist nun, dass die konkrete Textverarbeitung als Konstruktionsprozess gefasst wird mit einer *aufsteigenden* (textgeleiteten) und einer *absteigenden* (schemageleiteten) Verarbeitungsrichtung» (Mayring 1990, 38).

Nach Ballstaedt et. al. (1981, 83) wird ein Text zuerst visuell erfasst, es werden «Buchstaben, Buchstabencluster, Wörter usw. erkannt (subsemantische Prozesse, semantisch-syntaktische Verarbeitung), um schliesslich ein Netzwerk von Bedeutungseinheiten (Mikropropositionen)» (zit. nach Mayring 1990, 38) zu bilden. Dabei werde bereits zusätzliches eigenes Vorwissen eingebaut und über den Text hinausgehende Bedeutungseinheiten hinzugefügt, um über eine «kohärente Bedeutungsstruktur» des Textes zu gelangen. Die weitere Verarbeitung des Textes geschehe in reduzierender Weise. In einer Art Zusammenfassung werde der Text zu einem «kleineren Netzwerk von Bedeutungseinheiten (Makropropositionen)» reduziert. Dabei werden nach Ballstaedt et. al. (1981), van Dijk (z.B. van Dijk 1980) und Schnotz et.al. 1981) sechs reduktive Prozesse verwendet:

1. Auslassung/Generalisierung (Makro-Proposition = Oberbegriff)
2. Zusammenfassung von Konstruktionen (Sequenzen in einem Wort / Verb)
3. Integration (ein Wort enthält Sequenzen)
4. Selektion
5. Bündelung (Aussagen werden zusammengestellt) (vgl. Mayring 1990, 38ff).

Als nächstes müssen die Analyseeinheiten bestimmt werden (vgl. ebd., 57). Als ersten Schritt werden die einzelnen Kodiereinheiten paraphrasiert, so dass schliesslich eine «grammatische Kurzform» entsteht. Im nächsten Schritt werden die Paraphrasierungen unter Überbegriffen sortiert. Gewisse Paraphrasierungen werden mehrmals erwähnt, so dass sie gestrichen werden können und nachdem sie über den ganzen Text gebündelt wurden, muss überprüft werden, ob «die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren» (ebd. 1990, 57).

²⁵ Inferieren fehlender Einheiten, Spezifizierung/Konkretisierung, Ausdehnung zu ausführlicher Darstellung und Weitergabe von Makroeinheiten direkt zur Mikroebene.

Sobald die Analyse beendet wurde, beginnt die Kunst des Interpretierens. Unter den Grundformen des Interpretierens (vgl. Mayring 1990, 53) können verschiedene Untersuchungstechniken angewendet werden:

- **Kontingenzanalyse** (Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch Kategoriensystem; Herausarbeiten einer Struktur durch häufige Kontingenzen; Erklärung einzelner Textbestandteile durch Kontingenzen)
- **Vertiefungen Einzelfallstudien** (Erklärung einzelner Textteile durch Kontext und weitergehende Interpretation)
- **Klassifizierungen** (Strukturierung des Materials nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten)
- **Hermeneutik** (Textimmanente und koordinierende Interpretation durch Analyse einzelner Textbestandteile, Strukturierungen und Einschätzungen)
- **Qualitative Sozialforschung** (Analyse komplexer Deutungssysteme im sozialen Kontext und Handlungskontext)
- **Psychologie der Textverarbeitung** (Reduktive Prozesse der Zusammenfassung).

Mayring (1990, 54) streicht drei Grundformen des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) heraus. Unter der Strukturierung erwähnt Mayring vier Formen, die *formale Strukturierung* zur Eruierung von formalen Strukturierungsgesichtspunkten, *inhaltliche Strukturierung*, *typisierende Strukturierung*, in der nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material gesucht und diese genau beschrieben werden, und die *skalierende Strukturierungen*, die das Material nach Dimensionen in einer Skalenform einschätzen (vgl. ebd. 1990, 55).

Beim Interpretieren spielt in der empirischen Forschung das «serendipity pattern» (Muster des Spürsinns), wie es Robert Meurton (1968) Ende der 40er Jahre genannt hat, eine wesentliche Rolle für das Verständnis postpositivistischer Sozialforschung. Empirische Forschung erschöpft sich bei weitem nicht im Testen oder Verifizieren von Hypothesen, sondern stellt eine eigene Praxis *experimentellen Theoretisierens* dar, aus der sich Modelle des Erklärens und Begriffe des Verständnisses alltäglicher gesellschaftlicher Wirklichkeit ergeben. «Serendipity» meint die Entdeckung unvorhergesehener, unnormaler und unspezifischer Daten, die eine neue Sichtweise zwischenmenschlichen Handelns verlangen und eine andere Vorstellung des sozialen Universums mit sich bringen» (Bude 2000, 569). Empirische Forschung kann «Ideen, Kategorien und Formeln für unbeachtete, soziale Sachverhalte und unbedachte gesellschaftliche Zusammenhänge» liefern (Bude 2000, 570). Diese können weiter theoretisch bearbeitet und begrifflich geprüft werden. Der «Serendipity-Effekt» stelle sich aber nie von selber ein, sondern es brauche immer eine Forscherin oder einen Forscher, welche(r) aus der Interpretation eine Kunst macht (Bude 2000, 570). Zur Kunst der Wissenschaft gehöre das Nutzen von Zufällen, das Ertragen von «Unentscheidbarkeiten» sowie sich vom Methodengehorsam und von der Begründungsidealität zu lösen. Die Kunst besteht also darin, durch «Nichtmethodisierbarkeit einer forschersichen Haltung und die Zirkelhaftigkeit des selbstreflexiven Bewusstseins in der Wissenschaft zu neuen Erkenntnissen zu gelangen» (Bude 2000, 571).

Charles Sanders Peirce (1970) hat in seiner berühmten Methodologie des «abduktiven Schlusses» folgende Definitionen gegeben: Die Deduktion beweist, dass aus logischen Gründen etwas der Fall sein muss; die Induktion zeigt, dass eine empirische Evidenz besteht,

dass etwas tatsächlich wirksam ist; die Abduktion dagegen vermutet bloss, dass etwas der Fall sein könnte.

Der Verstehensakt bestehe stets in einer Selbstausslegung des Deutenden auf der Basis seines biographisch bestimmten Wissensvorrats und ausgerichtet an seinem situativen Relevanzsystem. Infolgedessen sind dem Deutenden stets nur fragmentarische Ausschnitte des fremden subjektiven Sinnzusammenhangs zugänglich. Jede Sinndeutung kann daher nicht mehr sein als ein Näherungswert» (Hitzler/ Eberle 2000, 113).

5.3 Aufbau der explorativen Studie

Nachdem die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt waren, stellte sich die Frage, wie sich das reichhaltige Datenmaterial am besten auswerten liesse. Es war vielfältig, facettenreich und die persönliche Involvierung stand lange Zeit im Vordergrund, insbesondere die Kluft zwischen meinen hohen Erwartungen an den japanischen Unterricht und den effektiv erlebten Unterrichtsstunden. Das oberste Ziel dieser Studie war, eine Arbeit zu schreiben, die möglichst wertfrei ist und der Arbeit der Lehrpersonen und dem japanischen Bildungssystem Respekt entgegen bringt. Mit der Entwicklung des speziellen Unterstützungssystems (*tokubetsu shien kyôiku*) boten sich neue Möglichkeiten den Unterricht zu untersuchen. Die persönliche Distanz zu den Erlebnissen und Erfahrungen konnte dank der Trennung des Prozesses und der effektiven Beobachtungen erreicht werden.

Der explorative Teil erfolgt in neun Kapiteln. Dieses erste Kapitel widmet sich dem theoretischen Aspekt einer explorativen qualitativen Studie: Durchführung und Sinn einer explorativen Studie, deren Anerkennung in der Wissenschaft sowie die verschiedenen Techniken der Beobachtung, Analyse und Interpretation werden hier aufgelistet und diskutiert.

Die nächsten vier Kapitel setzen sich mit dem Prozess der Durchführung und der damit entstehenden Probleme auseinander. Als Pionierarbeit kann wohl die Beschreibung des Zuganges zu verschiedenen Schulen über einen längeren Zeitraum angesehen werden. Bei den bisherigen mir bekannten Studien wurden zwar die Schulen und der Unterricht beschrieben und analysiert, aber keines dieser Werke thematisierte den Zugang. Einer der Gründe mag wohl darin liegen, dass es in Japan unüblich ist, Schulen über eine längere Zeitperiode zu besuchen. Die Schilderungen in den folgenden Kapiteln sollen Forscher/innen ermutigen, ähnliche Projekte in Angriff zu nehmen, sie gleichzeitig hinsichtlich allfälliger Stolpersteine zu sensibilisieren und so den Erfolg eines solchen Projektes zu erhöhen.

Die letzten vier Kapitel widmen sich der Analyse der Unterrichtsbesuche und den Fragebögen. Hier geht es um die Beschreibung der Schulhäuser, der Organisation des Schullebens und der Unterstützung der Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten, insbesondere um Kinder mit lern- beziehungsweise verhaltensspezifischen Schwierigkeiten. Dabei werden drei verschiedene Unterrichtsformen genauer geschildert: Unterricht in der Regelklasse mit einer Lehrperson, Unterricht in der Regelklasse mit mehreren Lehrpersonen und Tsûkyû-Unterricht als spezielle Form der individuellen Unterstützung.

5.4 *Angewandte Methodik*

Die Beobachtungen der Unterrichtsstunden oder der kleinen Lebenswelten, wie Honer (1993, 14ff.) es nennen würde, sollen aufdecken, was eigentlich in den Schulzimmern vorgeht. Ergänzend zu den Beobachtungen wurden mit Lehrkräften, Schulleitern und Forschern Gespräche und Interviews geführt oder den Lehrpersonen Fragebögen ausgehändigt und anschliessend ausgewertet. Um das Persönlichkeitsrecht der Schüler/innen zu wahren, wurde auf Videos und auf anderes Bildmaterial weitgehend verzichtet.

Es wird oft gesagt, dass die japanischen Schulen gegenüber Fremden verschlossen sind. Dieser Teil der Arbeit kam aber nur dank der kooperierenden Schulen zustande. Das Kapitel 7.5 ist dem Zugang und den Schwierigkeiten während der Besuche gewidmet, so dass andere Forscherinnen und Forscher gegenüber Problemen bei Besuchen von japanischen Schulen sensibilisiert werden. Diese Prozesse werden unter den von Wolff herausgearbeiteten Kriterien der Immunreaktionen und der Ambivalenz analysiert.

Wie bereits anfangs erwähnt, handelt es sich bei dieser Studie um eine vergleichsweise geringe Zahl von beobachteten Schüler/innen, von Lehrpersonen und Unterrichtsstunden, die nicht ausreicht um repräsentative Ergebnisse zu erhalten. Doch wie Bude (2000, 577) schreibt: «So hat es die qualitative Sozialforschung immer mit individuellen Fällen zu tun, die so kein zweites Mal vorkommen; aber sie interessiert sich nicht für ihre Individualität als solche, sondern versucht, sie zu begreifen. Der entscheidende Schritt der Interpretation besteht in der Konstruktion einer Kategorie, welche die konkrete Fülle eines Falls repräsentiert. (...) Wissenschaft beschäftigt sich nicht mit der blossen Einzigartigkeit von Individuen und Ereignissen, sondern mit dem, was an ihnen gleichzeitig allgemein und besonders ist. Ihr Ziel ist die Freilegung eines Falls, nicht die Erinnerung an ein Individuum oder ein Ereignis».

Die Protokolle wurden während des Unterrichts wenn möglich direkt in den Computer eingegeben und wurden anschliessend mit zusätzlichen Erinnerungen, im Sinne einer ethnographischen Studie ergänzt. Die Protokolle wurden möglichst ohne Interpretationen geschrieben, enthielten aber Gedanken, die während des Beobachtens entstanden sowie viele Hinweise für die spätere Reflexion der Beobachtungen. Der Schwerpunkt der Beobachtungen lag auf den Aktivitäten der Schüler/innen und Lehrpersonen sowie auf die Stimmungen und Einrichtungen in den Zimmern. Eigene Gedanken wurden als solche gekennzeichnet und später herausgefiltert.

Nach den Beobachtungen begann die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen. Dabei wurde wie bei der Forschung mittels Mikroskop oder wie eine Fotografin mit ihrer Fotokamera vorgegangen. Das untersuchende Objekt, die Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten, wurde von der Makroebene Schule bis zur Mikroebene Einzelförderung im Tsûkyû-Unterricht skalierend betrachtet, untersucht und beschrieben. Die allgemeine Schilderung der Schule erfolgte aus den Erinnerungen, Fotos und den Unterrichtsprotokollen. Um die Unterstützungen der Schüler/innen während des Unterrichts zu untersuchen wurden die Unterrichtsprotokolle auf unterschiedliche Weisen untersucht. Zuerst wurden alle beobachteten Unterrichtsstunden in einer Tabelle nach einfachen Kriterien aufgeteilt und sortiert. Die einzelnen Stunden wurden in Tätigkeiten von Schüler/innen und in Handlungen von Lehrkräften geteilt, ähnliche Beobachtungen wurden unter Oberbegriffen gesammelt und zusammengefasst. Sie sind im Anhang-6 für Verweise und weitere Studien abgedruckt. Die

inhaltlichen und typisierenden Strukturen wurden in einem reduktiven Prozess im Text zusammengefasst.

Dabei stellten sich die untersuchten Protokolle durch verschiedene Umstände sehr vielfältig heraus. Nach mehreren Versuchen, die unterschiedlichen Daten sinnvoll zu bündeln, ihnen eine inhaltliche oder typisierende Struktur zu geben, um zu relevanten Aussagen zu gelangen, wurde entschieden, die gefundenen Aussagen mit Einzelfallstudien zu ergänzen. Diese erlaubten, Handlungen vertieft aus einer weiteren Perspektive zu betrachten. Beispielsweise konnten so verhaltensspezifische Unterstützungen im sozialen Kontext und im Handlungskontext besser verstanden werden.

In der Diskussion werden die Erkenntnisse der Analyse unter der Berücksichtigung der Aussagen in den Fragebogen und Interviews diskutiert. Schliesslich werden diese Erkenntnisse mit den Zielen des japanischen Bildungsministeriums bezüglich der Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten, insbesondere Lernbehinderung, ADHD und HFA diskutiert. Da sich die Vorgaben des Bildungsministeriums auf die Übersetzung von Massnahmen aus internationalen Studien stützen, lässt sich diskutieren, ob und wie weit solche Massnahmen im heutigen Schulsystem umsetzbar sind.

6 Planen und Organisieren

6.1 Voraussetzungen

1996 besuchte ich das erste Mal japanische Schulen, hatte aber wenig Einblick in den schulischen Alltag. In meiner Lizentiatsarbeit über Kinder mit Schulschwierigkeiten in Japan stellte ich fest, dass Kinder mit Lernbehinderungen und anderen Schulschwierigkeiten in Regelklassen eingeschult waren.

Ein Stipendium von der 'Toshiba International Foundation' (TIFO) ermöglichte mir einen längeren viermonatigen Aufenthalt in Japan, während dem ich verschiedene Schulen besuchte, insbesondere zwei öffentliche Grundschulen und eine private Oberschule. Vier Jahre später, nachdem die japanische Sonderpädagogik fortgeschritten war und in spezielle Unterstützungspädagogik umbenannt wurde, hatten einige Schulen mit dem Aufbau ihrer speziellen Unterstützungsmassnahmen begonnen. Weil die Schulbesuche noch keine Mittelschulen enthielten, plante ich einen weiteren Schulbesuch, um von allen drei Schulstufen (Grund-, Mittel- und Oberschule) berichten zu können. Gleichzeitig sollten die Beobachtungen und Eindrücke vor vier Jahren mit einer neuen Beobachtungsphase ergänzt werden.

6.2 Vorbereitungen

In meiner Lizentiatsarbeit beschrieb ich drei verschiedene Schulsysteme von Tsûkyûklassen, wovon ich während meines Studienaufenthaltes 1999/2000 zwei dieser Schulen wieder besuchte. Dank der Empfehlungsschreiben von Professor Ozaki von der Universität Ibaraki konnte ich die eine Schule zweieinhalb Wochen lang (6.12. - 22.12. 99) und die andere zwei Wochen (10.1. - 29.1. 2000) besuchen und dort rund 50 Unterrichtsstunden beiwohnen, beobachten und schriftlich festhalten. Die erste zu untersuchende Schule befand sich in Yokohama. Der zweite Schulbesuch führte mich in die Präfektur Hyogo und auf dem Weg nach Mito (Hauptort der Präfektur Ibaraki, 100 Kilometer nördlich von Tôkyô) wurden zwei Wochen für die Miharashidai Gakuen, eine private Oberschule eingeplant. An Tagungen in Nagoya und Mito hielt ich Vorträge über das Schweizer Sonderschulwesen, unterhielt mich mit Spezialisten und diskutierte über meine Erfahrungen und das japanische Sonderschulwesen. Zusammen mit Professoren besuchte ich weitere Schulen jeweils für ein bis zwei Stunden.

Das Ziel war, die Situation der Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten (speziell Lernschwierigkeiten und ADHD) möglichst umfassend, speziell in der Regelklasse, einzufangen. Es sollten folgende zwei Fragen nach den Schulbesuchen beantwortet werden können:

1. Wie werden Kinder mit Schulschwierigkeiten in den Regelklassen in Japanischen Schulen unterstützt?
2. Wie werden die Theorien bezüglich der Unterstützung von Kindern mit Lernbehinderungen (und anderen leichten Behinderungen) im Unterricht umgesetzt?

Um diese Fragen zu beantworten, stellte ich mir vor, in einem Schulhaus über längere Zeit möglichst viele Unterrichtsstunden zu beobachten. Die Unterrichtsstunden sollten den Alltag

zeigen und nicht speziell für den Beobachter vorbereitet sein. Aus folgenden Gründen war vorgesehen, möglichst lange in der gleichen Klasse zu beobachten:

- Die Schüler/innen können sich an die zusätzlich anwesende Person gewöhnen.
- Die Beobachtungen können auf bestimmte Personen und Handlungen fokussiert werden. Ich erhoffte mir, die Kinder während verschiedenen Lernphasen (Einführungs-, Übungs- und Prüfungsphase) beobachten zu können.
- Bei den Handlungen und Personen werden so Wiederholungen bemerkt, die als Methoden erkannt und anerkannt werden können.
- Bestimmte Handlungen und Personen können fokussiert und detailliert bis in die Tiefe beobachtet werden.

Da ich in Japan nur zu den Schulen Kontakt hatte, die ich bereits 1996 besucht hatte, kontaktierte ich zwei von drei Tsûkyû-Lehrkräften, mit der Bitte, ihre Schule drei Wochen lang besuchen zu dürfen. Im öffentlichen japanischen Schulwesen gibt es zwar Oberschulklassen an Sonderschulen für Behinderte, aber noch keine speziellen Oberschulen für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und anderen milderer Schulschwierigkeiten. Ich kontaktierte deshalb die bereits in meiner Lizentiatsarbeit beschriebene private Oberschule Miharashidai Gakuen, die speziell für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und anderen Schulschwierigkeiten gegründet wurde (vgl. Gogg 1998, 83ff.).

Im Anfrageschreiben an die Schulen wurden folgende Forschungsfragen aufgelistet:

In Bezug auf die Schüler/innen:

- A. Welche Kinder fallen in der Regelklasse auf? Wie verhalten sie sich?
- B. Welche Art von Schüler/innen besuchen den Tsûkyû-Unterricht?

In Bezug auf die Unterrichtsmethoden:

- C. Während des Unterrichtes in der Regelklasse werden welche Methoden angewendet? In einem Hauptthema gibt es wie viele Lernphasen? (Einleitungs-, Übungs-, Prüfungsphase). Welche Bedeutung haben Prüfungen? Wie werden Kinder mit Lernschwierigkeiten im Zeichen- und Musikunterricht integriert?
- D. Im Regelklassen-Unterricht werden welche Unterstützungs-Methoden angewendet (Lernen in der Regelklasse alle das Gleiche)? Bereiten die Lehrkräfte für Kinder mit Lernbehinderungen etwas Spezielles vor? Wie reagieren Lehrkräfte, wenn die Kinder den Schulstoff nicht verstanden haben?
- E. Wie werden die Schüler/innen im Tsûkyû-Unterricht unterstützt und gefördert?

Ein Fragebogen für die Lehrkräfte wurde konzipiert und nachdem er von der Schulleitung verbessert und genehmigt wurde, allen anwesenden Lehrkräften ausgehändigt, mit der Bitte, ihn mir ausgefüllt zurückzugeben.

Als Gegenleistung offerierte ich den Schulen eine Auswahl von verschiedenen Aktivitäten meinerseits: Einen kurzen Vortrag über das Schweizer Sonderschulwesen, einen Dia-Vortrag über die Schweiz, die Einführung eines Schweizer Liedes.

Mehr als vier Jahre später, als ich in Ashiya (Präfektur Hyôgô) diese Arbeit schrieb, kontaktierte ich einen Professor der Universität für Pädagogik Osaka mit der Bitte, mir zur Erlangung eines zweiwöchigen Besuchs an einer beliebigen Mittelschule eine Empfehlung zu schreiben, so dass ich in allen relevanten Schulstufen der öffentlichen Schule Einblick hatte.

Dabei wollte ich erstens eine Kontrollschule haben, zweitens die fehlende Schulstufe in meine Arbeit mit einbeziehen und drittens einen neuen Einblick der gegenwärtigen Schulentwicklung gewinnen. Gleichzeitig erschien es mir wichtig, möglichst immer die gleiche Klasse in den gleichen Unterrichtsfächern zu besuchen, um eine gewisse Kontinuität festzustellen.

Ende Mai begann ich den Professor zu kontaktieren, in der Hoffnung, bis Ende Juni eine Schule hospitieren zu können. Weil Ende Juni die Schüler eine Woche lang ihre "Trimesterprüfungen" (in Japan finden diese dreimal im Jahr statt) für die Zeugnisse schreiben müssen und drei Wochen später die Sommerferien beginnen, wobei in der letzten Schulwoche vor den Ferien die Schüler/innen nur noch am Morgen unterrichtet werden, während am Nachmittag die Zeugnisgespräche mit den Eltern (meist nur Mutter) stattfinden, wurden die ursprünglich vorgesehenen zehn auf sechs Beobachtungstage reduziert. Trotzdem war ich äusserst zufrieden mit dem Schulbesuch, da es mir gelungen war, möglichst viele Mathematik- und Japanischstunden in der gleichen Klasse zu hospitieren. Gleichzeitig besuchte ich die meisten anderen Klassen und den Unterricht der meisten Lehrpersonen.

7 Durchführung

Das Kapitel der Durchführung besteht aus zwei Teilen. Die Schulbeschreibungen im ersten Teil zeichnen meine Erfahrungen chronologisch auf und schildern den Forschungsprozess während der Schulbesuche. Im zweiten Teil werden die Erfahrungen mittels der von Wolff (2000, 343) als «Repertoire von Organisationen» bezeichneten Strategien, der Ambivalenz und den «getting in und getting on»-Strategien diskutiert und analysiert. Die Analyse des Zugangs zu den Schulen und des Forschungsprozesses haben das Ziel, weiteren Forschern und Forscherinnen zu helfen, ihre Schulbesuche zielgerichtet und erfolgreich zu planen und durchzuführen.

7.1 *Erste Schulbeschreibung: Städtische Grundschule T.H. in Yokohama*

Die Schule T.H befindet sich in der Stadt Yokohama, Hauptort der Präfektur Kanagawa. Als zweitgrösste Stadt Japans hat sie rund 3.5 Millionen Einwohner und bildet zusammen mit Kawasaki und Tōkyō die Keihin-Industriezone (vgl. dtv Lexikon, Band 20). Die städtische Grundschule T.H. hat ein Einzugsgebiet von drei Quartieren und wurde vor rund 130 Jahren gegründet. In der heutigen Form besteht die Schule seit 1971. 1979 wurden die ersten Schulzimmer für Sonderklassen eingerichtet. Ein Jahr später wurden darin zehn Schüler/innen unterrichtet: vier Sprachbehinderte, drei Schwerhörige und drei Verhaltensauffällige. 1993 wurden die Therapiezimmer in *Tsūkyū*-Unterrichtszimmer für Schwerhörige, Sprachbehinderte und Verhaltensauffällige umbenannt. Die Zahl der Schüler/innen in den *Tsūkyū*-Klassen stieg schnell an und erreichte 1997 98 Schüler/innen, die in sechs *Tsūkyū*-Unterrichtszimmern von sieben Lehrkräften unterrichtet wurden (pro Lehrperson rund 14 Schüler/innen). 1999 waren 460 Schüler/innen in 14 Regelklassen und 1 Sonderklasse in der Grundschule T.H. eingeteilt. (vgl. Schulinformationen der Schule T. 1999) / (*Yokohama shiritsu Tsunashima shōgakkō* 1999).

7.1.1 *Beobachtungsphase in der Grundschule T.H.*

Der erste Schulbesuch beinhaltete zwölf Schultage in 2.5 Wochen vor den Weihnachtsferien. Am ersten Tag wurde ich auf dem Innenhof des Schulhauses am Morgentreffen der ganzen Schule vorgestellt und musste einige Worte an alle Schüler/innen richten. Davor und danach hatte ich eine Besprechung mit der Schulleiterin, die mir bei dieser Gelegenheit Unterlagen vom Schulhaus überreichte und die japanische Schulgeschichte erzählte. Sie gewährte mir freies Geleit im ganzen Schulhaus.

Die Regelklassen und der *Tsūkyū*-Unterricht fanden in zwei separaten Schulhäusern statt. Nach der Besprechung mit der Schulleiterin wurde mir ein Arbeitsplatz im Gebäude für *Tsūkyū*-Unterricht zugewiesen, da der Arbeitsplatz und die Unterrichtsräume für die Lehrkraft, die ich angeschrieben hatte und die deshalb für mich verantwortlich war, sich in diesem separaten Gebäude befand. Anschliessend besprachen wir die Unterrichtsbesuche der ersten Woche. Danach besuchte ich die erste Unterrichtsstunde an der *Tsūkyū*-Klasse und nahm an einem Elterngespräch teil. Von der *Tsūkyū*-Lehrkraft vernahm ich, dass seit 1998 auch Kinder mit Hyperaktivität für die Schulen abgeklärt werden und diese in die Forschung

über unterstützenden Unterricht mit eingeschlossen wurden. Während der ersten paar Tage besuchte ich ausschliesslich Lektionen in den *Tsûkyû*-Klassen. Erst am fünften Tag konnte ich zwei Unterrichtsstunden in der Regelklasse eines Jungen beobachten, der mit ADHD diagnostiziert wurde. In den nächsten sieben Unterrichtstagen organisierte mir meine Verantwortliche einige Unterrichtsbesuche in den Regelklassen. Da ich so noch viele Freistunden hatte, forderte mich eine andere *Tsûkyû*-Lehrkraft auf, bei den Lehrpersonen direkt Unterrichtsbesuche anzufragen, was aber noch gleichentags, trotz des freien Geleits der Schulleiterin zu Konflikten mit der Betreuungsperson führte. Damit trotzdem möglichst viele Unterrichtsstunden beobachtet werden konnten, wurde die Strategie verfolgt, nach einer besuchten Unterrichtsstunde mit Erlaubnis der zuständigen Klassenlehrperson in einer Klasse eine zweite anzuhängen. Diese zusätzliche Stunde ermöglichte ein besseres Kennenlernen und Verstehen der Klassensituation und der Klassenstimmung.

Neben den Unterrichtsstunden lernte ich auch einen Teil des anderen Schullebens kennen, wie Grossversammlungen am Morgen, um etwas zu feiern oder um die Gesamt-Schülerschaft etwas zu lehren, Mittagessen in einem Schulzimmer, Schulzimmerputzen nach dem Mittagessen, Kaninchenpflege. Auch führte ich Gespräche mit der «Sanitätslehrperson» vom Sanitätszimmer oder beobachtete den Pausenplatz. Am letzten Schultagmorgen war die Sonderklasse an der Reihe. Das Schulhaus war gross und es dauerte seine Zeit, bis ich einen Überblick über die Gesamttätigkeiten gewann. In dieser Zeit entwickelte sich eine gewisse Beziehung zu den Lehrkräften. Einige Lehrkräfte äusserten am Ende des Besuches ihr Bedauern, dass die Beobachtungszeit bereits zu Ende ging.

Die Schulleiterin schlug beim vorbereiteten Fragebogen für die Lehrerschaft einige wichtige Änderungen vor, so dass er den Lehrpersonen erst nach den Neujahrsferien ausgehändigt wurde. Die Idee eines Fragebogens für die Schüler/innen bezüglich des Schullebens und Wohlbefindens wurde aus Gründen der Wahrung des Persönlichkeitsschutzes fallen gelassen.

7.2 Zweite Schulbeschreibung: Städtische Grundschule S. im Norden von Kobe

Im Januar des neuen Jahres besuchte ich die Grundschule S. nördlich von Kobe, dem Hauptort der Präfektur Hyôgo. Die Stadt zählte 1990 1.5 Millionen Einwohner (vgl. dtv-Lexikon) und ist ein bedeutendes Handels- und Industriezentrum. Die städtische Grundschule S. startete im April 1976 mit 18 Schüler/innen und 12 Lehrkräften. Die Schülerzahl wuchs schnell an und erreichte 1989 den höchsten Stand von 826 Schülern. 1997 waren 598 Schüler in 19 Klassen eingeteilt, wovon drei Kinder (0.5% aller Schüler/innen) behindert waren und in einer Sonderklasse unterrichtet wurden. Für die rund 600 Schüler/innen sind 26 Lehrkräfte verantwortlich. 1981 nahm die Schule das erste Mal an einem Forschungsprogramm des Erziehungsministeriums teil. (vgl. Schulinformationen der Schule S. 1996) / (vgl. *Kobe shiritsu Seiwadai shôgakkô* 1996).

7.2.1 Beobachtungsphase an der Grundschule S.

Für die zweite Schule waren drei Wochen eingeplant, woraus auf Grund verschiedener unvorhergesehener Umständen schliesslich sieben Beobachtungstage für konkrete Unterrichtsbeobachtungen verblieben.

Wie an der vorherigen Schule war die Kontaktperson auch hier eine *Tsûkyû*-Unterrichts-Lehrkraft. Obwohl die Lehrperson im November schriftlich informiert wurde, dass das Interesse vorwiegend im Regelklassen-Unterricht lag, möglichst die gleiche Klasse und das gleiche Fach über einen längeren Zeitraum zu besichtigen, endete der Besuch wiederum mit einer Vielzahl von verschiedenen Unterrichtsfächern und Unterrichtsformen, wie *Tsûkyû*-Unterricht, Sonderklasse, Spezieller Unterricht (Projektstunden oder Wakatta-wakatta-Unterrichtszimmer) in den verschiedensten Klassen. Mit verschiedenen Personen, wie der Ernährungsberaterin (stellt den Menüplan für das Mittagessen auf), der «Sanitätslehrperson» (*hōken sensei*), der Schulleitung, einer Teamteaching-Lehrperson und vor allem mit der *Tsûkyû*-Lehrperson, wurden interessante Gespräche und Diskussionen geführt.

Das Besondere an dieser Schule war, dass die Lehrpersonen ein besonderes System von Unterstützung aufgebaut hatten. Die Unterstützung für Kinder mit Lernbehinderungen lag nicht nur darin, die Schüler/innen im *Tsûkyû*-Unterrichtszimmer zu unterrichten, sondern ihnen effektive Unterstützung mittels Wakatta-wakatta-Schulzimmer oder «vorbereitetes Unterrichtszimmer» zu bieten (vgl. Gogg 1998, 79).

In der zweiten Woche wurde den Lehrkräften der Fragebogen ausgeteilt.

7.3 Dritte Schulbeschreibung: Private Oberschule Miharashidai gakuen in Nagoya

Der dritte Schulbesuch galt der *Miharashidai Gakuen*. Der Hauptort der Präfektur Aichi zählt 2.4 Millionen Einwohner und ist vor allem wegen der Autoindustrie von Toyota und der Schwer- und Elektronikindustrie von Mitsubishi bekannt. In den letzten Jahren verzeichnete die Region um Nagoya einen wirtschaftlichen Aufschwung.

Miharashidai Gakuen ist die erste private Oberschule in Japan. Die Schule zählte im Schuljahr 1999/2000 23 Schüler/innen im Alter von 12 bis 20 Jahren.

Auch 14 Jahre nach der Gründung der Miharashidai Gakuen gibt es nur wenige Oberschulen in Japan, die sich speziell auf Jugendliche mit Lernschwierigkeiten konzentrieren. Die Ausbildung an der Oberschule dauert fünf Jahre: drei Jahre für den regulären Oberschulstoff, der mit dem alltäglichen Leben verbunden wird und zwei Jahre für die Lebensvorbereitung nach der Schule: Arbeitsleben, Arbeitshaltung und Arbeitsfähigkeiten, das Erkennen der eigenen Interessen sowie die Gestaltung der Freizeit werden in Gruppendiskussionen den Schüler/innen bewusst gemacht und gefördert. Die Praktiken und «Schnupperlehren» helfen den Jugendlichen ihre Interessen wahrzunehmen und die Arbeitswelt kennen zu lernen (vgl. Miharashidai gakuen 1996, S.30).

Die Schule verfolgt hauptsächlich drei Leitideen. Erstens will sie den verunsicherten Kindern Sicherheit und Selbstvertrauen geben, zweitens ihnen grundlegende Verhaltensmuster in der Gruppe vermitteln und sie drittens für die Arbeitswelt vorbereiten (vgl. Miharashidai gakuen 1996, S.30). Was den Fachunterricht betrifft, wird auf dem Wissensstand der Kinder aufgebaut. Dabei soll die Denk- und Ausdrucksfähigkeit der eigenen Gedanken, Wünsche und Vorstellungen gefördert werden. In Diskussionen werden die Jugendlichen angeleitet, wie sie ihr Leben und ihre Zukunft selber organisieren und gestalten können. Durch Erfahrungen wie Sommerlager, Reis pflanzen, Exkursionen zu Ausstellungen und Besuchen von Handwerkern lernen sie verschiedene Lebensstile kennen und werden zur Selbständigkeit angehalten. Für

den Schulabschluss müssen die Jugendlichen ein ausgewähltes Thema selber erforschen, einen Bericht schreiben und einen Vortrag darüber halten (vgl. Gogg 1998).

7.3.1 Beobachtungsphase an der Oberschule M.

An der privaten Oberschule waren zwei Wochen eingeplant, da ich bereits 1996 mehrere Tage an der Schule verbracht hatte. Hier traf ich eine besondere Situation an. Die Schüler/innen bereiteten sich nämlich für eine Sing-Tanz-Aufführung an der Tagung «Meeting of the Japanese Practice Research on Learning Difficulties» (*dai 3 kai Zennihon LD [gakushû shôgai] jissen kenkyû shûkai*) vor. Somit wurde hauptsächlich das Einüben des Tanzes mit Gesang beobachtet und nur wenigen Unterrichtsstunden beigezogen. Um nicht untätig zu sein, kopierte ich einiges Material über die Schule, Schlussarbeiten von Schulabgängern und Artikel über Lernbehinderte in Japan. Meine Unterrichtsbeobachtungen an dieser Schule beschränkten sich mehrheitlich auf das Verhalten von einzelnen Schülerinnen oder Schüler. Dazu begleitete ich eine Lehrperson und einen interessierten Schüler an eine weiterführende berufsbegleitende Oberschule (Abendschule) und führte viele Gespräche mit Lehrpersonen und Müttern.

An den letzten beiden Tagen fand das «Meeting of the Japanese Practice Research on Learning Difficulties» (*dai 3 kai Zennihon LD [gakushû shôgai] jissen kenkyû shûkai*) statt, wo viele Meinungen von Eltern ausgetauscht und Vorträge von Fachpersonen gehalten wurden.

Trotz den wenigen effektiven Unterrichtsstunden, schätzte ich meine Erfahrung an der Schule, weil diese einen anderen Ansatz als die öffentlichen Schulen verwendet: Die Probleme der Schüler/innen werden nicht «versteckt» oder einfach nicht beachtet, sondern es wird versucht, sie gemeinsam zu lösen und mit ihnen umzugehen. Weil sich diese Arbeit auf die Pflichtschulzeit an den staatlichen Schulen beschränkt und es nur wenige Unterrichtsbeobachtungen gab, wird im Folgenden auf die Protokolle dieser Schule verzichtet.

7.4 Vierte Schulbeschreibung: Mittelschule N. in Takatsuki (Präfektur Osaka)

Im Jahr 2004 besuchte ich sechs Schultage die Mittelschule N. in der Stadt Takatsuki in der Stadtpräfektur Osaka. Takatsuki mit 355'921 Einwohnern (31.07.04) liegt zwischen Osaka und Kyôto. Im Jahr 2002 zählte die Schule 433 Schülerinnen und Schüler in 14 Klassen (davon zwei Sonderklassen (*tsubasu*)). Die Schule öffnete 1980 seine Tore mit 23 gewöhnlichen und 10 speziellen Schulzimmern sowie einer Turnhalle und einem Schwimmbecken. Zwei Jahre später kamen weitere vier Schulzimmer dazu. 1983 wurde das Schulzimmer für Schwerhörige eingerichtet. Im Frühling 1995 wurde im Rahmen der Schulentwicklung das Teamteaching-System eingeführt (*dai roku jitei sū kaizen*). 1998 führten sie für die 3. Klassen das Wahlfachsystem ein, ein «Herz-Berater / -Beraterin» (Schulpsychologen / Schulpsychologin, *kokoro no sôdan*) angestellt und 40 Computer installiert. Im Oktober 1998 begann in allen Schuljahren der Unterricht des allgemeinen Lernens (*sôgôteki gakushû*). 1999 wurde das Wahlfachsystem auf alle zweite Klassen ausgedehnt und im Jahr 2000 in die «Sonderklasse für Behinderte» (*yôgo gakkyû*) aufgeteilt: Eine Klasse für «intellektuell»-Behinderte (*chiteki shôgai gakkyû*) und eine für emotional Behinderte (*jôsho shôgai gakkyû*),

wobei während meiner Beobachtungsphase im Sommer 2004 nur ein Sonderklassenzimmer bestand.

Die Schule setzte sich im Schuljahr 2004/2005 folgende Ziele :

- Planen der Förderung von erhöhten Sprachfähigkeiten, selbständiges Lernen der Schüler/innen, Denkfähigkeit fördern.
- die Förderung der erhöhten Sprachfähigkeit soll in allen Fächern integriert werden, Verbessern des Unterrichts.

Die Schule ist in folgenden Forschungsfragen involviert:

1. Forschung über «Wie wird die Sprachfähigkeit gefördert?»
2. «Lesezeit» wird eingeführt: Die Forschung über die Förderung der Sprachfähigkeit mittels Bücherlesen (jeden Morgen wird 15 Minuten vor dem effektiven Unterricht gelesen)
3. Forschung über die Sprachförderung in allen Schulfächern als Unterrichtsziel [einbauen]
4. Forschungsunterricht: Offener Unterricht (nicht nur in der Schule) weiterführen
5. Forschung über Wertkriterien (4 Kriterien der Gesichtspunkte und Auswertung) weiterführen

7.4.1 Beobachtungsphase an der Mittelschule N.

An dieser Schule stellte mich ein Professor dem Schulleiter vor, mit der Bitte, möglichst viele Unterrichtsstunden in der Regelklasse beobachten zu können. Insbesondere sei ich an einer Klasse in einem bestimmten Fach interessiert und hätte sicherlich auch Interesse an der Sonderklasse und an der Integration von Sonderklassenschülern und -schülerinnen. Am ersten Tag erhielt ich den Gesamtstundenplan, eine Matrix von allen Klassen und Lehrpersonen und besprach die am ersten Tag zu besuchenden Schulstunden mit dem Schulleiter. Am Abend wurde der nächste Tag besprochen. Danach konnten die Besuche direkt mit den jeweiligen Lehrpersonen vereinbart werden. Schon nach der ersten Schulstunde erklärte mir der Schulleiter, dass die Lehrerschaft es nicht gut fände, wenn ich nur eine Klasse beobachtete und darin nur das Schulheft von einer Schülerin oder eines Schülers einsähe oder mich nur neben eine Schülerin oder einen Schüler stellte. Sie wünschten sich, dass ich möglichst viele Unterrichtsstunden besuchte. Das bereitete mir grundsätzlich keine Probleme, da ich neben dem Sprach- und Mathematikunterricht in zwei bestimmten Klassen, die ich a priori besuchen wollte, noch viel Zeit hatte, auch Einblicke in andere Schulstunden zu gewinnen. Die Lehrerschaft war mir wohlgesinnt und einige luden mich spontan in ihren Unterricht ein, während andere sich enttäuscht zeigten, dass keine Zeit für ihren Unterricht geplant war. Auch Schülerinnen oder Schüler luden mich spontan zu ihrem Unterricht ein. Die Beobachtungsschwerpunkte verlagerten sich hier von der hauptsächlichen Protokollierung des Schülerverhaltens zu den Lehreraktivitäten.

Nach den sechs Schultagen hatte ich 25 Unterrichtsstunden besucht, vor allem viele Stunden in zwei ersten Klassen in den Fächern Mathematik und Japanisch, sah wie Schüler der Sonderklasse stundenweise in der Regelklasse unterrichtet wurden, führte gute Gespräche mit den Lehrkräften, konnte ihnen zu meinen Beobachtungen Fragen stellen und mich über ihr Vorgehen aufklären lassen.

Des Weiteren verteilte ich den Lehrpersonen einen leicht modifizierten Fragebogen, der von acht Lehrkräften ausgefüllt zurückgegeben wurde.

7.5 Prozesse während der Schulbesuche

Der Prozess der teilnehmenden Beobachtung durchlief verschiedene Stadien, wie der Zugang zu den Schulen, Veränderung des Beobachtungsgegenstandes (genauere oder andere Beschreibungen), Gespräche mit den Lehrpersonen und anderen Angestellten der Schule und schliesslich die Beschreibung der Schulaktivitäten ausserhalb des Unterrichtes, wie der Einbezug des Schullebens einer ganzen Schule.

Die empirische Forschung beginnt bei der Wahl der zu besuchenden Schulen und der Kontaktpersonen. Anschliessend wird das Anliegen unter Angabe des gewünschten Zeitraums in einem Bittschreiben inklusive eines Empfehlungsschreibens eines Professors der Kontaktperson geschickt. Beim Planen der Besuchsdaten müssen aussergewöhnliche Termine der Schulen berücksichtigt werden. In gewissen Zeiten scheinen diese nämlich keine Schulbesuche empfangen zu wollen, wie die Woche vor und nach den Ferien, die sie anscheinend zum Abschliessen und Aufräumen brauchen oder für die Neuorganisation des kommenden Trimesters, was sie ohne Zuschauer organisieren möchten. Es kann aber auch sein, dass die Beobachtungszeit auf eine aussergewöhnliche Vorbereitungszeit fällt, wie das bei der dritten Schule der Fall war, wo sich die Schüler intensiv auf einen Sing- und Tanzauftritt vor grossem Publikum vorbereiteten. Als weitere Verzögerung können Terminmangel von beschäftigten Professoren aufgelistet werden, die pflichtbewusst die Forschungsperson persönlich vorstellen wollen.

7.5.1 Zugang zu den Schulen und Regelklassen

Wolff (2000, 339f.) schreibt über den Zugang zum Forschungsfeld: «Wie jeder Fremde ist der Forscher vom Standpunkt des Feldes aus zunächst ein Mensch ohne Geschichte, der sich nur schwer in die dort gewohnten Kategorien einordnen lässt und dessen Loyalität zweifelhaft bleibt. Kommen noch elementare Verständigungsschwierigkeiten auf verbaler und nonverbaler Ebene hinzu (Vokabular, Kommunikationsstil, Umgangformen), dann gelingt es nur selten, diesen Fremden und sein Anliegen unproblematisch in die gewohnten Kommunikationszusammenhänge einzubinden».

Ob jemand oder eine Gruppe «(sich auf) die Fremde 'ein-lässt'» hängt von der Chemie zwischen beiden Parteien ab. «Im Zugangsprozess kommt es daher nicht nur zum Versuch einer kognitiven und sozialen *Verortung* von Forscher und Anliegen, sondern im gleichen Atemzug zur Erfahrung, Dramatisierung und Etablierung der *Grenze* zwischen der betreffenden sozialen Einheit und ihrer Umwelt» (Wolff 2000, 340).

7.5.1.1 Immunreaktionen

Stimmt die Chemie zwischen den Beobachtern und den Beobachteten nicht, kann es zu verschiedenen «Immunreaktionen» führen, wie sie Wolff (2000, 343) mit der Liste der «Strukturellen Probleme des Zugangs» beschrieben hat. Der Zugang zu den Schulen und den Regelklassen war ein wichtiger Faktor für diese Studie und lieferte viel Beobachtungs-

material. Dieser Zugang wird hier mit Hilfe der sechs Punkte der oben genannten «Immunreaktionen» geschildert.

Bei jedem Schulbesuch wurden andere «Immunreaktionen» beobachtet. Viele dieser Reaktionen haben einen engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Kontaktperson, mit deren Stellung im Schulnetz und mit weiteren äusseren Faktoren, wie die mangelnde Bereitschaft zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt. War ich anfänglich überzeugt, dass gewisse erfahrene Hindernisse typisch Japanisch sind, lehrten mich die von Wolff (2000, 343) als «Repertoire von Organisationen» bezeichneten Strategien, dass viele Hürden universal sind und auch in der eigenen Kultur auftreten.

Anfangs war ich skeptisch, ob ich die Schulen tatsächlich über einen längeren Zeitraum besuchen könnte, galten Japanische Schulen doch als sehr verschlossen. Wider Erwarten wurde ich von allen angeschriebenen Schulen eingeladen. Der Zugang zu öffentlichen Japanischen Schulen schien ganz leicht, obwohl ich verschiedenen «versteckten» Widerständen begegnete:

«**Hochzonen:** Man legt das Ansinnen zunächst einmal einer höheren Stelle mit der Bitte um Prüfung vor» (Wolff 2000, 343).

In zwei Schulen kontaktierte ich Lehrkräfte mit besonderen Stellungen im Lehrkörper. Diese Kontaktpersonen leiteten mein Bittschreiben der Schulleitung weiter. Meine geplanten längeren Schulbesuche wurden daraufhin mit der gesamten Lehrerschaft besprochen. In einem Fall verstrich einige Zeit, bis ich eine Antwort erhielt.

«**Nachfragen:** Man veranlasst den Forscher zu immer neuen Darstellungen seines Forschungsziels und seines Vorgehens» (Wolff 2000, 343).

Am 18. Oktober 1999 wurden an drei Schulen Bittschreiben für eine längere Beobachtungszeit im Dezember, Januar und Februar verschickt, in denen meine Wünsche beschrieben wurden. Diese wurden von zwei Personen mit Rückfragen beantwortet, was genau untersucht und beobachtet werden solle, so dass die entsprechenden Vorbereitungen getroffen werden könnten.

Ein Professor, der sich bereit erklärte, mich einer Schule vorzustellen, wo ich zwei Wochen beobachten konnte, fragte mehrmals nach den Zielen des Besuches, den Beobachtungskriterien, sowie nach deren Auswertung. Es sei wichtig, dass die Schule keine negative Kritik erhalte. Gleichzeitig entstand der Eindruck, dass seine Vorstellungen, was für die Forschung interessant sein könnte, mit meinen nicht deckungsgleich waren. So vergingen mehrere wertvolle Tage. Die Ferien rückten näher, obwohl die Anfrage mehr als eineinhalb Monate im Voraus gestellt wurde.

«**Abwarten:** Man legt die Angelegenheit auf Wiedervorlage, weil sich erfahrungsgemäss viele Anfragen von selbst erledigen» (Wolff 2000, 343).

Die Kontaktaufnahme mit einem Professor stellte sich aus technischen Gründen als schwierig heraus. Die auf den Telefonbeantworter gesprochene Nachrichten wurden wegen schlechter Aufnahmequalität nicht verstanden. Schliesslich kontaktierte ich ihn zu Hause. Danach musste mehrmals nachgehakt werden, damit der Besuch noch vor den Ferien realisiert werden konnte.

«**Angebote machen:** Man akzeptiert das Ansinnen grundsätzlich, bietet aber von sich aus Daten an bzw. erklärt sich nur mit Erhebungsmethoden einverstanden, die ursprünglich nicht vorgesehen waren» (Wolff 2000, 343).

In einer Schule wurde der Besuch von anderen Schulen angeboten.

Ein Interessenskonflikt bestand zwischen meinen Beobachtungswünschen und dem Gleichbehandlungs-Anspruch der Schüler/innen an der Schule: Viele japanische Lehrpersonen haben einen ausgeprägten Sinn für Gleichbehandlung aller Schüler/innen entwickelt. In allen Schulen wurde mir ans Herz gelegt, möglichst alle Klassen zu besuchen, damit nicht einige Schüler von anderen Klassen fragen können: «Warum die und wir nicht?» Insbesondere in einer Schule stand diese Forderung in Konflikt mit meinen Wünschen, über eine möglichst lange Periode die gleiche Klasse beobachten zu dürfen, damit nicht ein einmaliger Eindruck entsteht. Besonders in den Fächern Mathematik und Sprache würden kurzzeitige Beobachtungen wenig aussagekräftig sein.

Andere Unterrichtsstunden wurden speziell für mich vorbereitet. So zum Beispiel eine Musikstunde, in der die Lehrperson sich völlig zurückzog und die Kinder die Stunde anhand eines Programms leiten liess. Es handelte sich um eine Singstunde in einer ersten Klasse, in der die Schüler/innen eine Stunde lang Lieder vorsangen und mit Musikinstrumenten begleiteten. Dabei kündigten eine Schülerin und ein Schüler das Programm an, das in einem Heft geschrieben stand. Die Lehrperson griff erst ein, als die Schüler/innen die Konzentration verloren und den Vortragenden nicht mehr zuhören konnten, mit der Konsequenz dass es unruhig wurde. Die Lehrperson stimmte ein Lied an und alle durften mitsingen, so dass danach mit dem Programm fortgefahren werden konnte.

«**Zuweisen:** Man sieht Zeitpunkte, Rollen und Untersuchungsgelegenheiten vor, die man vom eigenen Standpunkt aus für geeignet und angemessen erachtet» (Wolff 2000, 343).

In allen drei öffentlichen Schulen wurde die ursprünglich geplante Beobachtungszeit um einige Tage gekürzt, weil die Beobachtungszeit auf die Woche vor oder nach den Ferien fiel und die Lehrpersonen es vorzogen, diese Zeit alleine mit den Kindern zu verbringen. Dazu ist die Periode vor und nach den Ferien stark mit organisatorischen Verpflichtungen der Lehrkräfte gefüllt. So müssen sie dreimal im Jahr die Zeugnisse ihrer Klasse mit allen Eltern (mehrheitlich mit den Müttern) besprechen, wofür die Unterrichtsstunden am Nachmittag gestrichen werden.

Auch wenn Lehrpersonen des *Tsûkyû*-Unterrichtssystems als Kontaktpersonen angeschrieben wurden, war mein Ziel, Kinder mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen zu beobachten. Zuerst wurden nur Beobachtungen in den *Tsûkyû*-Klassen ermöglicht, mit denen meine Kontaktpersonen sehr vertraut waren. Der Besuch in den Regelklassen stellte sich als schwieriger heraus. In einem Fall mag es an den getrennten Gebäuden von *Tsûkyû*-Unterricht und Regelklassen gelegen haben. Ein anderer Grund war wohl die für die Kontaktperson unangenehme Angelegenheit, andere Lehrpersonen um einen Unterrichtsbesuch anzufragen.

Obwohl die Schulleitung volle Bewegungsfreiheit in der Schule gewährte, fühlte sich die Kontaktperson verantwortlich, jede Lehrperson persönlich um Erlaubnis zu bitten. Die meisten Japaner können eine Anfrage grundsätzlich nicht direkt ablehnen. Es ist deshalb für den Fragenden schwierig herauszufinden, ob die Zustimmung der angefragten Person ernst oder eher als Ablehnung gemeint ist. Durch diese beiden psychologischen Hemmnisse seitens

der Kontaktpersonen wurden mir anfänglich wenige Beobachtungsstunden in den Regelklassen angeboten, so dass ich wertvolle Beobachtungszeit mit anderen Dingen verbrachte, z. B. mit Gesprächen mit der «Sanitätslehrperson» oder mit Beobachtungen von Einzelförderung im Rahmen des *Tsûkyû*-Unterrichts. Eine andere sehr direkte und unkomplizierte Lehrperson bemerkte meine freie Zeit und drängte mich, selber die Initiative zu ergreifen und Beobachtungen im Regelklassen-Unterricht zu organisieren. Sie verhalf mir zu zusätzlichen Unterrichtsbeobachtungen. So war jedoch der «Dienstweg» nicht eingehalten, was gleichentags zu Unstimmigkeiten führte.

Im Sommer 2004 plante ich den Besuch in einer durchschnittlichen Mittelschule in Kansai, vorzugsweise in meiner Wohnnähe. Die Person, die ich um Hilfe bat, suchte mir eine in ihren Augen besonders gute Schule aus, die in Sachen Integration von Behinderten fortgeschritten sei.

«**Eingemeinden:** Man macht die Forschung und ihre Ergebnisse zur eigenen Sache, versucht den Forscher in organisationsinterne bzw. in Auseinandersetzungen mit anderen Organisationen einzubinden oder ihn mit einem indirekten Auftrag zu versehen» (Wolff 2000, 343).

Insbesondere an einer Schule wurde ich mit Fragen über das Schweizer Schulsystem überhäuft. Die Antworten und Diskussionen wurden minutiös aufgeschrieben, so dass viel Zeit in der ersten Woche mit diesen Fragen verloren ging. Als ich ungeduldig wurde und diesen Punkt ansprach, wurde mir erklärt, dass die Kontaktperson von der Schulleitung angehalten wurde, möglichst viel über das Schweizer Schulsystem zu erfahren. Treten solche Interessenskonflikte auf, können diese in einer Fremdsprache zu einer grossen Hürde werden.

Vor meiner Abreise nach Japan wurde ich mit verschiedenen Bitten bezüglich der Schweiz angefragt, wie zum Beispiel eine Tracht mitzubringen oder andere typische Merkmale der Schweiz. Desweiteren wurde ich um einen Vortrag gebeten, für den ich zehn Minuten Vortragszeit eingeplant hatte. Eine Woche vor dem Vortrag, als ich bereits an der Schule war, stellte sich heraus, dass der Vortrag eine Stunde dauern sollte, gefolgt von einer gleichlangen Fragestunde.

An einer Schule bestand ein weiterer Interessenskonflikt. Während ich als Forscherin möglichst unbeteiligt beobachten wollte, sahen die Lehrpersonen meinen Besuch als gute Gelegenheit für die Kinder, Erfahrungen mit einer Ausländerin zu sammeln.

In einer Zeichenstunde wurde ich zum Instrument der Disziplin. Die Lehrperson erklärte den Schüler/innen, dass alles schlechte Benehmen notiert würde.

Da die Schulen einerseits zu Forschungsprojekten des Zentralen Bildungsrates gehörten und andererseits vom japanischen Bildungsministerium neue Unterrichtsformen gefragt wurden, zeigten einige Lehrpersonen Unterrichtsformen, die sie selber zum ersten Mal ausprobierten. Dies bestand zum Beispiel aus Unterricht ausserhalb des Schulhauses oder aus Projektunterricht. In einem Fall wurde eine Unterrichtsform ausprobiert, die ich einige Tage zuvor in Details beschrieben hatte. Dass diese Unterrichtsform und -vorbereitung für die Kinder neu war, hatte ich aus einem zufällig mitgehörten Gespräch erfahren, als die vorbereitende Person von der aussergewöhnlichen Aktivität der Kinder schwärmte.

Trotzdem muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass in einer Schule nach beinahe drei Wochen ein Vertrauensverhältnis entstand und beide Seiten es bedauerten, dass ich nach den Ferien an einer anderen Schule hospitierte.

7.5.1.2 Ambivalenz

«Diesen Immunreaktionen korrespondiert eine *notorische Ambivalenz* aufseiten des Forschers. Diese manifestiert sich nicht selten in aggressiv getönten «Allmachts- und/oder Minderwertigkeitsphantasien» dem Feld gegenüber. Man schwankt dann als Forscher zwischen dem irritierten Gefühl, nichts als bare Fassaden präsentiert zu bekommen, und der Überzeugung, das Feld und seine Probleme im Grunde besser als die Untersuchten selbst zu begreifen. Für die Gemütslage vieler Forscher auf dem Weg ins Feld ist die fast zwanghafte Vorstellung charakteristisch, es gäbe hinter den Fassaden eine «wahre», aber arglistig verschwiegene Realität. Gerade die anscheinend so offene Situation der Feldforschung nährt eine allgegenwärtige *Bereitschaft zum Motivverdacht* bzw. zur notorischen Vermutung, auf der «Hinterbühne» liefе die eigentliche Show ab» (Wolff 2000, 343/344).

Welcher Sozialforscher der japanischen Kultur kennt dieses Gefühl nicht, «es gäbe hinter den Fassaden eine <wahre>, aber arglistig verschwiegene Realität»? Es wurde schon so viel über die japanische Kultur geschrieben und der Mythos herrscht, dass die Japaner/innen nur das zeigen, was sie einem zeigen wollen bzw. was sie glauben, dass der Beobachter sehen wolle, mit der Konsequenz, dass dem Ausländer sehr viel verborgen bleibe und der wirkliche Tatbestand verloren ginge.

Auch ich wurde von der von Wolff beschriebenen Ambivalenz nicht verschont. Das Misstrauen oder Vorurteil begann bereits vor dem Schulbesuch, als ich überlegte, wie ich am besten Unterricht beobachten könnte, der nicht speziell für mich vorbereitet wurde, wie ich das bereits in vorhergehenden kurzen Schulbesuchen erlebte. Zum Beispiel auf dem Land in der Präfektur Miyagi, wo die Lehrperson einen Geographie-Unterricht auf Englisch abhielt, während die Schüler miteinander plauderten und würfelten. Aus diesem Grunde versuchte ich bei mündlichen Erklärungen mein Beobachtungsziel auf den Schüler zu lenken. Die Lehrperson sollte sich nicht wegen meines Beobachtungsziels speziell um einen schwachen Schüler, um eine schwache Schülerin kümmern. Im Nachhinein ist zu erkennen, dass diese Befürchtungen unbegründet waren, da die Lehrpersonen das Prinzip der Gleichbehandlung und die Angst, dass der betreffende Schüler oder die betreffende Schülerin danach von den Mitschülern schlecht behandelt wird, höher werten als dass sie in dieser Beziehung etwas vorspielen würden.

In einem anderen Fall wartete ich bereits vor dem Schulzimmer auf die vom Sport zurückkommenden Schüler/innen, sowie auf die Lehrperson, um eine angemeldete Unterrichtsstunde zu beobachten. Es war noch niemand im Zimmer, als ich überraschend von einer Lehrperson ins Lehrerzimmer zurückgeführt wurde, unter dem Vorwand, dass das Warten vor dem Schulzimmer zu kalt wäre. Da aber die Schulleiterin vor dem Zimmer wartete, konnte davon ausgegangen werden, dass etwas vorgefallen war, was die Schule mir nicht zeigen wollte. Der Unterricht begann zehn Minuten später mit einem Kalligraphie-Unterricht. Der Grund dieses Zwischenfalls wurde mir nie erklärt. Trotzdem soll hier unbedingt erwähnt werden, dass es offene Lehrpersonen gab, die mich explizit in ihr Zimmer einluden, damit ich die Situation von schwierigen Schüler/innen beobachten konnte. Ein Beispiel ist eine Schulstunde mit einer Schülerin mit Down-Syndrom, deren Eltern eine Überweisung in eine Sonderschule ablehnten. Die Lehrperson behandelte die Schülerin gleich wie die anderen und unterstützte sie nicht besonders häufig. Das Kind sass oft hilflos in der Bank und konnte die Aufgabe auch

nicht durch das Nachahmen ihrer Nachbarn lösen. In einem anderen Schulhaus luden mich Schüler/innen oder Lehrkräfte spontan in ihren Unterricht ein.

7.5.1.3 Misstrauische Gefühle der Beforschten

Wolff (2000, 344) hält weiter fest, dass sich misstrauische Gefühle auch bei den Beforschten einstellen und der Forscher sich mindestens einmal in seiner Beobachtungsphase als Spion wahrgenommen fühlt. Reflektiere ich meine Schulbesuche, so kam dieses Gefühl bei mir nur an einer Schule auf, in der sich die Lehrpersonen von den direkten Einträgen in den Computer gestört fühlten und dies dadurch ausdrückten, dass die Schüler/innen es komisch fänden, dass ich stets mit dem Computer unterwegs war. Es kann sein, dass die Lehrpersonen intensiveren Kontakt zu den Schüler/innen wünschten. Ich überhörte dieses Unwohlsein und schrieb weiter beflissen direkt in den Computer, da ich nicht den Eindruck hatte, dass sich die Kinder daran störten.

Die Lehrpersonen schienen insbesondere in Bezug auf ihre neuen Unterrichtsmethoden an meiner guten Meinung, weniger **an einer Kritik** oder an Tipps, interessiert zu sein. Auch wenn ich mich hütete, Kritik anzubringen, war mein Japanisch wohl nicht differenziert genug, dass meine Ideen als Vorschläge angenommen und weiter diskutiert werden konnten.

7.5.1.4 «Getting in» und «getting on»

Die bisherigen Beschreibungen verdeutlichen, dass der Aufbau einer **persönlichen Basis mit den Lehrpersonen** wichtig ist, damit sich beide Parteien wohl fühlen und dem Gegenüber nicht etwas unterstellen. In der Literatur wird das oft mit «getting in» (physisch) und «getting on» (sozialer Zugang) beschrieben (vgl. hierzu auch Wolff, 340).

In einer Schule war ich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass die Schule an einem **Forschungsprojekt des Zentralen Bildungsrates** teilnahm und sich damit enorm identifizierte. Die Lehrkräfte waren überzeugt, dass ihr Modell gut war und es wurde weit herum gelobt. Auch ich fand nach der Studie des Schulmodells nur lobende Worte und war gespannt, wie dieses Modell umgesetzt wurde. Meine eigenen Vorstellungen, die von den Methoden einer Schweizer Schule geprägt waren, und die extrem hohen Erwartungen veranlassten mich, die Schule mit kritischen Augen zu untersuchen.

Der Übergang vom «getting in» zu «getting on» dauerte je nach Schule und Lehrperson unterschiedlich lang. In der ersten besuchten Schule begann das teilhabende Gefühl erst, als es Zeit wurde, die Schule zu verlassen.

7.5.2 Diskussion über den Zugang zu Unterrichtsbesuchen

Der Zugang zu öffentlichen Schulen über eine längere Zeit war trotz der Skepsis japanischer Professoren möglich und schien anfänglich leicht realisierbar zu sein. Während der eigentlichen Besuche kamen einige Probleme zum Vorschein, die mehrheitlich aus Interessenskonflikten bestanden und sowohl auf der Seite der Schule als auch auf der Seite der Forscherin zu ungunstigen Gefühlen oder Misstrauen führten.

Da die Forscherin mit den langen Besuchen Neuland betrat, wurden die Schwierigkeiten des Zuganges beschrieben, in der Hoffnung, die Realisierung von zukünftig ähnlichen Forschungsprojekten zu erleichtern und die Forscher auf gewisse «Gefahren» hinzuweisen. Es

schien, dass es nicht reichte, vor und während den Schulbesuchen die eigenen Wünsche anzubringen, und die Gleichbehandlung aller Schüler/innen war vorrangig.

Die Erfahrung dieser Forschung zeigt, dass es wichtig ist, die Beobachtungsphase **lange Zeit im Voraus** zu planen. Auch wenn befürchtet wird, dass die Lehrpersonen sich den Beobachtungswünschen der Forscherin anpassen, sollten die **Beobachtungspunkte trotzdem klar formuliert und mitgeteilt werden**.

Die **Wahl der Vermittlungs- bzw. Kontaktperson** ist ein weiterer Aspekt, der genau überlegt sein will. Die besten Erfahrungen in dieser Studie wurden im letzten Besuch gemacht, in dem die Kontaktperson ein Universitäts-Professor war. Die Verantwortung übernahm in diesem Fall die Schulleitung, die freies Geleit gab, so dass ich anhand des Stundenplans und mit Absprache der Lehrpersonen den Forschungsplan selber aufstellen konnte.

«**Gleichbehandlung**» der Schüler/innen ist ein enorm wichtiger Standpunkt der Schule. Werden vereinzelte Schüler speziell beobachtet, darf das der betreffenden Person sowie den Schulkameraden nicht auffallen. Es wird also Diskretion erwartet. Zum Beispiel dürfen nicht nur die Hefte der Zielgruppe, der spezifischen Schüler/innen, konsultiert werden. Wird eine Schule über längere Zeit besucht, muss der Besuch in möglichst allen Klassen berücksichtigt werden, was unter Umständen die Einplanung von zusätzlicher Beobachtungszeit bedeutet.

Soll das **Forschungsmaterial Videos, Fotos oder Tonaufnahmen** beinhalten, muss dies möglichst lange im Voraus mit der Schulleitung besprochen werden, so dass wegen der daraus eventuell resultierenden Verletzung der Privatsphäre der Schüler/innen die Erlaubnis der Erziehungsberechtigten eingeholt werden kann.

Das Verteilen von Fragebögen an Schüler/innen erwies sich als schwierig, da die Angst des Exponiertwerdens aufkommen könnte.

Werden die oben genannten Punkte in der Planung und Ausführung eines längeren Schulbesuches berücksichtigt, sind die Lehrpersonen sehr offen und bereit, den Standpunkt ihrer Lehrtätigkeit zu diskutieren und zu erklären.

Bei den Schulbesuchen ist es von zentraler Bedeutung, die hohen Erwartungen an die Unterrichtsmethoden aufgrund der guten Resultate bei verschiedenen internationalen Leistungs-Vergleichsstudien, wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Studies) oder PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD durch **Neugierde** zu ersetzen. Um das Handeln zu verstehen sind Fragen wie «warum» oder «mit welchem Ziel» essentiell.

Der Forscher muss sich fragen, welche **Gegenleistungen** er der Schule offerieren will. Aufgrund des hohen Stellenwertes der Gleichbehandlung aller Schüler/innen, ist es zu empfehlen, Angebote auf zeitlich begrenzte Vorträge oder auf die Forschungsergebnisse zu beschränken. Es scheint sinnvoll zu sein, keine kulturellen Austauschprogramme anzubieten.

Werden die oben beschriebenen Punkte berücksichtigt, können längere Schulbesuche interessant, informativ und auch in Japan erfolgreich sein.

7.6 Verfassen der Protokolle

Das Ziel meiner Beobachtungen war, herauszufinden, wie Kinder in der Regelklasse beim Lernen unterstützt werden, also **Unterrichtsmethoden** und das **Verhalten der Kinder**. Dazu war es wichtig, speziell ausgewählte Regelklassen mehrmals zu besuchen. Da mir in einigen Klassen die auffälligen Schüler/innen nicht genannt wurden, musste ich sie selber eruieren, um danach ihr Verhalten, das Verhalten und die Reaktionen des Umfeldes (Mitschüler und Mitschülerinnen, Hilfsmaterial, Unterrichtshilfen etc.) zu beschreiben. Im Protokoll wurde zuerst Tag und Zeit, Fach und Klasse notiert. Die Protokolle wurden mit einem möglichst wertfreien, beschreibenden Vokabular geführt, wobei Wörter und Ausdrücke, die mit Werten behaftet sind, vermieden wurden. Vermutungen, Schlussfolgerungen, eigene Meinungen und Gefühle wurden als solche gekennzeichnet und später aus den Protokollen herausgefiltert. Zu den Handlungen wurde die Tageszeit notiert, damit das Beobachtete auch in einen Zeitrahmen gesetzt werden kann.

«In dem Augenblick, in dem Anwesende sich wechselseitig als Anwesende wahrnehmen und adressieren, kommt unweigerlich ein, wenn auch vielleicht nur kurzfristiges, einfaches Sozialsystem zustande. Daher reicht, unter Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmbarkeit, blosses Unbeteiligtsein nicht aus, um eine Störung zu vermeiden. Nötig ist vielmehr eine sozial akzeptable Form des Sich-unsichtbar-Machens, an deren aktiver Sicherstellung Beobachter wie Beobachtete ihren Anteil haben - etwa durch die Gestaltung ihrer Blicke, Gesten, räumlichen Positionierungen usw. Goffman (1974) spricht davon, dass Aussenstehende, um diesen Status zu behalten, erkennbar «höfliche Gleichgültigkeit» an den Tag zu legen hätten» (Wolff 2000, 341).

In diesem Sinne wurde der Beobachtungsplatz, wenn möglich, hinten in der Klasse gewählt, so dass die Schüler/innen beim Lernen nicht abgelenkt oder gestört wurden. Dies hatte den Nachteil, dass die Gesichtsausdrücke der Kinder schlecht miteinbezogen werden konnten. Während der Unterrichtsbeobachtungen 1999/2000 wurden zwecks der Steigerung der Quantität der Eindrücke, die Beobachtungen direkt in den Computer geschrieben. Durch das schnellere Schreiben, ohne auf das Blatt bzw. auf den Bildschirm zu schauen, verbesserten sich die Unterrichtsbeobachtungen und mehr Eindrücke konnten notiert werden. Gleichzeitig ersparte es die Abschrift der Notizen.

7.6.1 Prozess der Datenerhebung

Die Datenerhebung kann in zwei Beobachtungsphasen unterteilt werden. Die erste Phase besteht aus den Beobachtungen an den Grundschulen 1999/2000, die zweite aus den Beobachtungen an der Mittelschule 2004. Diese beiden Phasen unterscheiden sich in einigen wesentlichen Punkten:

7.6.1.1 Datenerhebung an der Grundschule

Der Schwerpunkt der Schulbesuche und Beobachtungen waren Kinder mit Schulschwierigkeiten. 1999/2000 waren die Lehrpersonen auf solche Schüler/innen noch nicht besonders sensibilisiert. Es war die Zeit, in der Lehrpersonen begannen, Kinder mit Hyperaktivität, Asperger-Syndrom oder Lernbehinderungen wahrzunehmen, wobei der Aspekt der Lernschwierigkeiten am ehesten bekannt war.

Aufgrund des Datenschutzes wurden bei den Beobachtungen an den Grundschulen keine Namen geschrieben, sondern nur Kennzeichen oder Merkmale. Die Lehrpersonen der besuchten Klassen reagierten sehr unterschiedlich auf meine Bitte, mir Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten zu zeigen. Die meisten Lehrkräfte scheuten sich, aus Angst vor einer Verletzung des Datenschutzes und weil die Schüler/innen nicht abgeklärt waren, mir die Schüler/innen mit Schwierigkeiten hervorzuheben.

Die Schulklassen wurden mehrheitlich nur einmal besucht, weshalb eine Beschreibung der Schüler/innen einer Namenszuweisung vorgezogen wurde.

In wenigen Fällen luden mich die Lehrpersonen explizit in ihren Unterricht ein und zeigten mir ihr Sorgenkind, zum Beispiel in einer vierten Klasse. Die Lehrperson vermutete, ein Mädchen mit Down-Syndrom in der Klasse zu haben. Die Eltern wollten ihr Kind absolut in eine Regelklasse schicken und aus Angst vor einer Versetzung in eine Sonderklasse oder gar Sonderschule verweigerten sie eine ärztliche bzw. psychologische Abklärung. Weil das Kind so als «normales» Kind anerkannt werden musste, konnten auch keine speziellen Unterstützungsmassnahmen angeordnet werden.

In einer zweiten Klasse befand sich ein Junge mit ADHD, der stets im Zimmer umherging bzw. während des Frontalunterrichts zur Lehrperson ging und wie eine Klette an ihr hing.

Als dritten Fall kann ein Junge mit schwerwiegenden Schwierigkeiten im Fach Mathematik erwähnt werden. Er erhielt zweimal in der Woche individuelle Förderung mit einer Teamteaching-Lehrkraft, die ihn und andere Kinder mit Schwierigkeiten einzeln im Klassenzimmer fördern sollte.

Die Untersuchung, wie Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten in der Regelklasse unterstützt werden, sollte in dieser Arbeit anhand von Zusammenfassungen der allgemein gültigen Unterstützungsmassnahmen und anhand von Fallbeispielen erläutert werden. Es war deshalb vorgesehen, in der Schule jeden Tag die gleiche Klasse im gleichen Unterrichtsfach zu besuchen. Wie bereits vorgängig beschrieben, scheiterte dieses Vorhaben an der Einstellung der Lehrpersonen, dass alle Schüler das gleiche Recht haben und deshalb gleich behandelt werden sollten. Also wenn eine fremde Person in einer Klasse beobachtet, dann haben die Schüler/innen in den anderen Klassen auch das Recht, dass die Fremde ihre Klassen besucht.

An der Grundschule unterrichteten die Lehrpersonen alle Fächer an der gleichen Klasse und assen ihr Mittagessen zusammen mit den Schüler/innen im Klassenzimmer. Nachbesprechungen, durch die Beobachtungen besser verstanden und offene Fragen hätten geklärt werden können, fanden deshalb selten statt.

7.6.1.2 Datenerhebung an der Mittelschule

Die Datenerhebung an der Mittelschule vier Jahre später fand eher im Sinne der Forschung statt. Während den dazwischen liegenden Jahren schien sich das Denken über Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten deutlich geändert zu haben. Das japanische Bildungsministerium anerkennt, dass zirka 6-7% aller Schüler/innen spezielle Unterstützung benötigen und die Schulbezirke sind unter Anleitung des Bildungsministeriums im Begriff, in ihrem Schulbezirk ein Unterstützungssystem für solche Schüler/innen aufzubauen.

In zwei Klassen wurden mir ein Schüler bzw. eine Schülerin mit speziellen Schwierigkeiten genannt. Auch wenn mir nahe gelegt wurde, möglichst alle Klassen zu besuchen, hatte ich

genügend Stunden, alle Mathematik-Klassen und einige Sprachklassen dieser beiden ersten Klassen zu hospitieren.

An den Mittelschulen unterrichten ausschliesslich Fachlehrkräfte. Dank des mir ausgehändigten Stundenplans konnte ich mit den Lehrpersonen Nachbesprechungen verabreden und fest in den Tagesplan einbauen, was sich als sehr nützlich erwies. In diesen Gesprächen wurden meine zum Teil kritischen Fragen gut aufgenommen und die Lehrpersonen standen in ihrer Selbstreflexion ihrem Unterricht kritisch gegenüber.

8 Analyse

Nachdem die Vorbereitungen und Durchführung, das heisst der Prozess des Schulbesuches, ausführlich geschildert wurden, dringen wir nun weiter ins Schulleben ein und analysieren den Unterricht.

8.1 Methoden der allgemeinen Analyse

Die Analyse des Schullebens erfolgt wie die Analyse eines fremden Objektes in den Naturwissenschaften, das mittels eines Mikroskops erforscht werden soll und von der Frage geleitet ist: «Was geht hier eigentlich vor?». Nachdem das fremde Objekt ausgewählt und ins Labor gebracht wurde, wird es erstmals von blossen Auge betrachtet und beschrieben. Danach wird es präpariert, so dass es unter einem Mikroskop beobachtet werden kann. Dabei beginnt die Beobachtung mit dem kleinsten Vergrösserungsglas. Sind die Umstände genau beschrieben, wird das Objekt herangezoomt, bis jedes Detail des Objektes erkennbar ist. Auf diese Weise soll auch die Analyse der Schulbesuche erfolgen. Sie findet in den folgenden drei Etappen statt:

1. Allgemeine Beschreibung der Schulen
2. Unterrichtsanalyse (Regelklassen mit Einzellehrkraft, Teamteaching, *Tsûkyû*-Unterricht)
3. Analyse der Fragebogen.

Die ausgewählten Schulen werden zuerst allgemein beschrieben. Wie sieht der Ort aus, wohin die Schüler/innen jeden Tag hingehen? Wie ist der Tag organisiert? Die besuchten Schulen werden anhand der Protokolle, der persönlichen Notizen und Erinnerungen im Allgemeinen beschrieben. Dieser Einblick in die Räumlichkeiten und in das alltägliche Schulleben stellen die Rahmenbedingungen für die Schulung dar. Danach dringt die Analyse in den Unterricht und versucht anhand von Protokollanalysen und Fallbeispielen die gegenwärtigen Unterstützungsmassnahmen in der Regelklasse aufzuzeigen. Am Schluss wird die als weitere Grundlagen für die Diskussion dienende Auswertung der Fragebögen zusammengefasst, die von einigen Lehrkräften ausgefüllt wurden.

Die besuchten Unterrichtsstunden sind im Anhang-6 chronologisch aufgelistet, oben die Unterrichtsstunden der ersten Schulbesuche von 1999/2000, unten diejenigen der zweiten von 2004. Unvollständige Unterrichtsprotokolle wurden zwar als Besuche in der Liste eingetragen, aber für diese Arbeit nicht berücksichtigt. Hauptsächlich wurden die Unterstützungsmassnahmen in den Lehrfächern Mathematik und Japanisch untersucht, wo die Lernschwierigkeiten der Schüler am ehesten zum Vorschein treten. Der Schwerpunkt dieser Studie beschränkt sich auf die Unterstützung von Schüler/innen in den öffentlichen Regelklassen während der Pflichtschulzeit, womit die Unterrichtsbesuche in Sonderklassen, Sonderschulen oder Privatschulen vernachlässigt werden.

8.2 *Allgemeine Beschreibung der Schulen*

Das japanische Bildungsministerium sieht vor (vgl. Kapitel 4.2.), dass zukünftig alle Kinder die von ihrem Wohnort aus die nächstgelegene Regelschule besuchen können und dort ihren Bedürfnissen entsprechend unterstützt werden. In diesem Kapitel wird ein Einblick hinter die hohen Schulmauern des abgeschlossenen Schulareals gegeben. Die Beschreibungen beginnen mit äusserlichen Merkmalen einer typischen japanischen Schule.

8.2.1 *Schulgebäude*

Alle japanischen Schulen sind mit hohen Mauern und Zäunen umschlossen, die von einem Haupteingang unterbrochen werden. Als Voraussetzung für Gleichbehandlung, gleiche Voraussetzungen und gleiche Chancen für alle Schüler wurden die Schulhäuser bisher landesweit möglichst gleich gestaltet und eingerichtet. Die Schulhäuser sind aus Beton gebaut und vermitteln eher einen kühlen Eindruck. Da das Areal durch Mauern abgeschirmt ist, stehen die Türen der Schulen, der Turnhallen und die Türen und Fenster der benutzten Zimmer meistens offen. Unbenutzte Räume werden dagegen abgeschlossen. Ausser in einem Schulhaus wurde in keinem ein Aufzug bemerkt. In einer Grundschule wurde deshalb ein Mädchen mit Gehbehinderung täglich von Lehrkräften oder Schüler/innen die Treppen hinauf und hinunter getragen. In einem anderen Schulhaus brauchte ein Junge mit schwacher Muskulatur 15 bis 20 Minuten bis er den dritten Stock erreicht hatte. Auf jedem Stockwerk befinden sich Toiletten. Am Eingang des Schulhausgebäudes befindet sich ein Vorraum, wo die Strassenschuhe in Schulhaus-Pantoffeln ausgetauscht werden. Jede Klasse hat ein eigenes "Schuhkasten"-Abteil. Für die Besucher stehen grüne oder braune Plastikpantoffeln zur Verfügung.

8.2.2 *Schulzimmer*

Am Anfang eines längeren Schulbesuches wird der Besucher zuerst ins **Zimmer des Schulleiters** geführt, vor dem man die Pantoffeln wechselt, weil das Zimmer mit Teppich ausgelegt ist. Es ist das gemütlichste Zimmer im ganzen Schulhaus, denn neben einem stattlichen Schreibtisch ist es mit grossen bequemen Sesseln und einem Canapé ausgestattet. An den Wänden hängen Bilder von ehemaligen Schulleitern und verschiedene Diplome und Auszeichnungen. Nach der formellen Vorstellung wird die Besucherin in das **Lehrerzimmer** geführt, wo ihr ein Platz zugewiesen und sie der Lehrerschaft vorgestellt wird. Ein Lehrerzimmer besteht aus einem grossen Raum, in dem sich für jede Lehrkraft ein Schreibpult befindet. Zuvorderst, gleich bei der grossen Wandtafel, die zur schulischen Organisation dient, stehen die grossen, hölzernen Pulte des Schulleiters und seines Stellvertreters. Je nach Lehrerzimmer sind die grauen Lehrerpulte unterschiedlich angeordnet. In einigen sitzen die Lehrpersonen nach dem so genannten Senioritätsprinzip: Der Schulleiterin am nächsten sitzen die Dienstältesten des Schulhauses. Diese können je nach Schulgemeinde bis zu acht Jahre in einem Schulhaus unterrichten, bevor sie von der lokalen Schulbehörde in ein anderes Schulhaus versetzt werden. Die «neusten» Lehrkräfte sind für das kulinarische Wohl der anderen verantwortlich. In weiteren Schulhäusern wurden die Lehrerpulte zu Gruppentischen zusammengestellt. An den Grundschulen sind das Gruppentische für die spezifischen Klassen, an den Mittelschulen bilden sie Gruppen der spezifischen Schulfächer. In einer Ecke befindet sich eine spärlich eingerichtete Küche. Das

Lehrerzimmer ist sowohl Aufenthaltsraum für die Lehrkräfte, die im Sommer jeden Tag von 8.20 Uhr bis mindestens 18 Uhr, im Winter bis 17.30 Uhr, in der Schule anwesend sein müssen, als auch Arbeitsraum, in dem die Unterrichtsstunden vorbereitet werden und in dem die Voll-Versammlungen der Lehrerschaft morgens und abends stattfinden. Gleich beim Eintreten fällt auf, dass sowohl die Lehrerpulte wie auch die Schränke an den Wänden mit gestapelten Büchern und Fotokopien überfüllt sind.

Beim Betreten eines Zimmers achtet man zuerst auf die Einrichtung und die Stimmung. Japanische Schulzimmer sind sehr spärlich und zweckmässig eingerichtet. Das Zimmer besteht aus vier Seiten: Einer Fensterfront mit Schiebefenstern, ihr gegenüber ist eine Holzwand, die mit Fenstern und zwei Schiebetüren an jedem Ende versehen ist, und so das Schulzimmer vom Gang abtrennt. In Zimmern, wo noch keine Klima-Anlage eingebaut ist (in einer der besuchten Schulen wurden sie erst in den Sommerferien 2004 eingebaut), sind im Sommer alle Fenster geöffnet. An der vorderen Wand des Klassenzimmers ist eine lange, unbewegliche Wandtafel fixiert. In den Grundschulen, wo Klassenlehrkräfte unterrichten, steht ein Lehrerpult im Zimmer, an der Mittelschule mit den Fachlehrkräften wurde entlang der Wandtafel ein erhöhtes Podest angebracht, das zu einem besseren Klassenüberblick verhilft. In der Mitte steht ein Rednerpult für die Unterlagen der Lehrperson. Hinten im Schulzimmer befinden sich ein Meter hohe Regale mit Fächern für die Schüler, wo sie ihren Schulranzen und anderes Schulmaterial versorgen können. Darüber befindet sich eine andere Wandtafel, auf der die Hausaufgaben, der „Ämtli-Plan“ und anderes Organisatorische notiert werden. Der Rest der Wand ist mit einer Pinwand versehen, die für Schülerzeichnungen oder für Blätter mit Semester- oder Jahresvorsätzen der Schüler/innen oder der Schülergruppen vorgesehen ist.

Die Schülertische und die unbequemen Holzstühle sind mehrheitlich hintereinander platziert und füllen den Raum aus. Die Einzelbänke sind leicht und können den Bedürfnissen entsprechend schnell für Gruppenarbeiten oder Mittagstische verstellt werden. Will man einen grösseren Freiraum, werden die Bänke an den Zimmerwänden entlang aufeinander gestellt. Die Schulzimmer sind den Schulklassen zugeteilt, zum Beispiel erste Klasse erste Gruppe. Die Zimmer der ersten Klassen befinden sich auf dem untersten Stockwerk, diejenigen der ältesten Schüler auf dem obersten. In jedem neuen Schuljahr wechseln die Schüler/innen ihr Klassenzimmer.

Platz für vorrätiges Schulmaterial ist im Schulzimmer nicht nötig, da die Schülerinnen und Schüler selber für ihre Schreibhefte und -utensilien verantwortlich sind. Werden für den Unterricht elektronische Geräte eingesetzt, wie Tonband oder Fernseher, werden sie entweder von der Lehrperson mitgebracht oder der Unterricht findet in einem Spezialraum statt.

Alle **Spezialräume** sind praktisch und zweckmässig eingerichtet, so dass alles Notwendige schnell und mit möglichst wenig Aufwand verwendet werden kann. Die **wissenschaftlichen Zimmer** sind mit Gruppentischen so eingerichtet, dass im gleichen Raum Chemie, Physik oder Biologie unterrichtet werden kann. Solche Zimmer gibt es auch in den Schulhäusern der Grundschule.

Die **Zeichnungs- und Werkzimmer** sind gross und mit vielen kleinen organisations-technischen Hilfen versehen, wie z.B. ein Regalgitter mit vielen kleinen Fächern, um Zeichnungen zum Trocknen hineinzulegen.

Mein Lieblingszimmer ist wohl das **Musikzimmer**, in dem neben einem Flügel eine Menge anderer Instrumente stehen. Alle Schüler lernen während ihrer Schulzeit auf verschiedenen Blas- und Tasteninstrumenten zu spielen, wie Sopran- und Alt-Blockflöte, Klavier, Orgel, Tastenklarinette und verschiedenste Trommelsorten, welche in der japanischen traditionellen Festmusik nicht wegzudenken sind. In einer von mir besuchten Musikstunde an einer zweiten Mittelschulklasse lernten die Schüler/innen in Begleitung mit Klavierbegleitung das klassische Stück «Die Moldau» von Smetana auf ihren Sopran-, Alt- und Tenorblockflöten spielen. Das Konzert mit den 30 Flöten war beeindruckend.

Die **Küchen** an Grundschulen werden in erster Linie für das Zubereiten der Mittagsmahlzeiten durch Angestellte gebraucht. Auf den Mittelschulen sollten die Schüler auch Kochen lernen und es befindet sich eine Schülerküche in jedem Schulhaus. Der Kochunterricht wurde mit dem neuen Stundenplan auf 50 Minuten die Woche gekürzt, so dass die Zubereitung eines wirklichen Menüs schwierig geworden ist.

Schüler/innen, die sich eine Verletzung zugezogen haben oder während des Unterrichts krank werden, begeben sich ins **Sanitätszimmer** (*hokenshitsu*), wo die «Sanitätslehrperson» sie verarztet und pflegt. Das Zimmer besteht je nach Grösse des Schulhauses aus ein bis drei Krankenbetten, die mit einem Vorhang vom restlichen Raum separiert werden können. Ferner ist das Zimmer mit einem grösseren Gruppentisch, einer Wandtafel und einem Schrank für Medikamente und Verbandsmaterial ausgestattet. Neben der Pflege der kranken und verletzten Schüler/innen, dient das Zimmer der Hygiene-Erziehung und anderer gesundheitlichen Bildung. So hängt im Zimmer ein Plakat, wie lange die Hände gewaschen werden müssen, bis sie sauber sind. Oder die Sanitätslehrperson unterweist Schüler/innen im Zähneputzen, das vom Schulzahnarzt verordnet wurde. Aber nicht nur verletzte und kranke Schüler/innen suchen das Zimmer auf, sondern auch solche, die zu Hause oder mit ihrem Freund oder ihrer Freundin Probleme haben und dies besprechen wollen. An der Grundschule betreten auch Kinder das Sanitätszimmer, die von den Strapazen der Abendschulen, den sogenannten *juku*, übermüdet sind oder/und noch kein Frühstück eingenommen haben.

In jedem Schulhaus befindet sich mindestens ein **Sonderklassenzimmer**, wo zwischen 1 bis 10 Schüler/innen unterrichtet werden, wobei der Durchschnitt bei zirka drei Schülern liegt. Die Zimmer sind je nach Bedarf und Lehrperson unterschiedlich eingerichtet.

1998 wurden in allen Schulhäusern Japans **Schulpsycholog/innen** (counsellors) angestellt, die zirka einmal die Woche ins Schulhaus kommen und in einem für sie eingerichteten, speziell gemütlichen Zimmer ohne Einblick von aussen, vorwiegend Eltern von Schulverweigerern, Schüler/innen sowie Lehrpersonen beraten. Neben der Beratung besuchen die Schulpsycholog/innen den Unterricht der verschiedenen Klassen.

8.2.3 Pausenplatz

Auf dem Pausenplatz, der mit einer dünnen Sandschicht bedeckt ist, finden die meisten Morgen-Versammlungen statt, wo die Kinder jede Woche ein- bis zweimal in Zweierreihen stehen, allgemeine Ankündigungen der Schulleiterin erfahren oder Diplome für spezielle Errungenschaften und Leistungen entgegennehmen. Anschliessend an die Morgenversammlung können kurze sportliche Wettkämpfe, wie Staffellauf, stattfinden. Während der Unterrichtszeit wird der Pausenplatz in der Sportstunde für Fussball, Völkerball und vieles mehr gebraucht. Mikrofone und Rednerpodeste sind im Nu installiert. Der Pausenplatz kann

durch Markierungen in einen Verkehrsgarten umgewandelt werden, in welchem Strassen und Zebrastreifen eingezeichnet, Verkehrstafeln aufgestellt und Fahrräder für die Schüler/innen bereitgestellt werden.

8.2.4 *Sport- und Mehrzweckhalle*

Die grossen Sport- und Mehrzweckhallen mit Bühne werden neben dem Sportunterricht für verschiedene grosse Anlässe benutzt, wie Theater oder Konzerte, Belehrungen durch Schüler/innen, für die Begrüssung der Klassen im neuen Schuljahr oder das Abschiedsfest der Abschlussklassen. Bei solchen Grossveranstaltungen sind es mehrheitlich die älteren Schüler/innen, welche die Ankündigungen und Ansprachen halten. Die Lehrpersonen halten sich beobachtend im Hintergrund auf. Alle Aufführungen folgen einem ähnlichen Muster. So erlebte ich Singanlässe für die Eltern und Verwandten, die in ganz Japan am Kulturtag im Oktober stattfinden, ein Schulhaus-Weihnachtssingen oder Moralerziehung wie «Nehmt auf Schwache und Behinderte Rücksicht» oder auf der Mittelschule «Vorsicht vor Internet- / Handybekanntschaften». Während in den Städten Stühle für die Verwandten und Freunde aufgestellt wurden, nahmen die Verwandten auf dem Land ihre eigenen Sitzkissen, warmen Decken, Tee und Verpflegung mit und setzten sich auf den Boden, was einem halben Volksfest glich. Viele stolze Väter hielten die Aufnahmen auf Video fest, so dass sie später mit der ganzen Familie wieder besprochen werden konnten. Die Aufführungen finden in einfachen Kostümen statt, meist nur mit einem einfachen Umhang. Die Musikaufführungen sind immer beeindruckend, wie das Flötenkonzert der Erstklässler oder das kleine Konzert mit den unterschiedlichsten Instrumenten der Sechstklässler.

Auf der Mittelschule können die Schüler/innen die Turnhallen alleine benutzen. Eine eigentliche Garderobe scheint es an den wenigsten Schulen zu geben. Viele Klassen ziehen sich in ihrem Klassenzimmer um. Duschen sind dementsprechend selten vorhanden. An der Grundschule zogen sich die Knaben und Mädchen gemeinsam im Zimmer um, wobei viele Kinder und Jugendliche ihre Turnsachen unter den Kleidern trugen und diese nach der Turnstunde wieder über die Turnkleider zogen.

In allen Schulhäusern wurde im Freien ein ungefähr ein Meter tiefes **Schwimmbecken** gebaut, in dem alle Schüler/innen stehen können und in dem vor den Sommerferien die Schwimmtests vorbereitet und abgelegt werden.

8.2.5 *Organisation an japanischen Schulen*

Die Schüler/innen werden in der ersten Grundschulklasse und ersten Mittelschulklasse in eine Klasse eingeteilt und bleiben in dieser Klasse bis die Grund- oder Mittelschule abgeschlossen ist. Das Schulgesetz schreibt in den Richtlinien der Klassenorganisation (*gakkyû hensei kijun*) vor, dass eine Klasse bis zu 40 Schüler/innen zählen soll, doch dies wird längst nicht mehr von allen Schulgemeinden (Yomiuri Shimbun, 12.08.04) eingehalten. Der Klassendurchschnitt liegt gegenwärtig bei 30 Schüler/innen.

Auch die Lehrkräfte wechseln ihre Klasse jedes Jahr. In einem Schulhaus wussten die Lehrpersonen einige Wochen vor dem Klassenwechsel noch nicht, welcher Klasse sie nach den Frühlingsferien zugeteilt wurden. In Japan wählen die Lehrpersonen ihr Schulhaus nicht selber aus, sondern sie werden von der Schulgemeinde angestellt und irgendeinem Schulhaus zugeteilt, was zu langen Arbeitswegen führen kann.

Wie die Lehrkräfte beginnen auch die Schüler ihren Schultag bereits vor der ersten effektiven Schulstunde, um das Tagesprogramm zu erfahren, z.B. welche Gruppe welches Amt innehat, welche Lehrkraft dem Unterricht fern bleibt und was die Schüler/innen in diesem Fall zu lernen haben. An der Mittelschule folgt der Tagesbesprechung zehn Minuten Lesen. Nach zehn Minuten Pause beginnt der effektive Unterricht.

Mindestens einmal in der Woche findet eine Morgenversammlung statt, in der die Schulleitung das Wort an die Schüler/innen richtet oder in der das ganze Schulhaus etwas Gemeinsam durchführt, wie Singanlässe, kleine Wettkämpfe oder Diplomverleihungen.

Die Lehrkräfte sind verpflichtet das Minimum des Lehrplanes einzuhalten, was für sie ein neuer Arbeitsauftrag ist, denn bis vor zwei Jahren war im Lehrplan genau vorgeschrieben, was in den Stunden zu lehren war. Obwohl der Lernstoff während den letzten 20 Jahren um einen Drittel gekürzt wurde, fühlen sich immer noch viele Lehrkräfte unter Druck, weil die Samstagsstunden ersatzlos gestrichen wurden. Die Stundentafel der Mittelschüler/innen besteht aus 30 Lektionen wöchentlich, sechs Unterrichtsstunden täglich. Viele Schüler/innen bleiben danach im Schulhaus und sind in Schulklubs tätig, wie von Lehrkräften geleitete Sport- oder Musikklubs.

Die Lehrpersonen sind verpflichtet, Prüfungen zu schreiben und abzuhalten und die Leistungen ihrer Schüler/innen zu bewerten. Dreimal im Jahr werden Zeugnisse (*tsûshinpo*) ausgestellt, die mit den Eltern zusammen besprochen werden, wofür die Nachmittage vor den Ferien unterrichtsfrei sind. Mindestens einmal jährlich werden Hausbesuche abgestattet.

In Japan sind die ersten neun Schuljahre Pflicht und «kostenfrei», d.h. alle Schüler/innen haben das Recht auf die **Schulbücher** ihres Jahrganges. Diese dürfen sie behalten, so dass viele hineinschreiben. Die Schulbücher müssen von der Bildungsdirektion für die Verwendung bewilligt werden. 2004 waren dies 130 Serien an der Grund- und Mittelschulen, die zusammen 457 Bände zählten (z.B. besteht die Serie Mathematikbuch für jede Altersklasse der Grundschule aus 3 Bänden), zusammen mit der Oberschule und der Sonderschulen sind es 1'766 Serien à 2'330 Bänden. Es wurden mehr als 145 Millionen Schulbücher im Jahr 2004 verteilt, rund 10 Bücher pro Schüler oder Schülerin.

Für das restliche **Schulmaterial** (Hefte, Farb- und Bleistifte) sind die Schüler/innen selber verantwortlich, worunter auch die vorgeschriebenen Uniformen an den Mittel- und Oberschulen und die einheitlichen Turnsachen und Schwimmausrüstungen fallen. Zusammen mit dem Schul-Mittagessens-Anteil bezahlen die Eltern dreimal im Jahr für den Verbrauch von zusätzlich ausgehändigtem Schulmaterial, wie Fotokopien, Anschauungsmaterial für jeden einzelnen Schüler, Taschenrechner oder Zutaten für Kochzutaten und die jährlichen Schulausflüge.

Das **Mittagessen** wird je nach Schulhaus und Schulgemeinde unterschiedlich organisiert. In einigen wird das Mittagessen von einer auswärtigen Küche geliefert, in anderen stellt eine Ernährungsberaterin ein ausgewogenes und gesundes Mittagessen zusammen, das in der Schulküche gekocht wird. Selbstverständlich werden Allergien der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. An der Grundschule zieht die Küchenmannschaft gleich nach der letzten Morgenstunde ihre Küchenuniform an: weisse Schürze, Kochhut / Haarhaube und einen Mundschutz. Sie holen das Mittagessen der Klasse aus der Küche und tragen es ins Schulzimmer. Unterdessen schieben die anderen Schüler/innen die Bänke zu 5er-Gruppentischen zusammen. Das eigentliche Essen wird auf Plastikgeschirr geschöpft und auf die farbigen

mitgebrachten Tischsets gestellt. Getränke wie die Milch im Tetrapack werden zusätzlich verteilt. Das Mittagessen wird gemeinsam mit einem Guten-Appetit-Wunsch begonnen.

An der Mittelschule brachten die Schüler/innen ihr Mittagessen von zu Hause mit. Diejenigen, die keine Zeit für die Vorbereitung fanden, konnten am Morgen vor dem Unterricht und in der ersten Pause ihr Mittagessen im Schulhaus bestellen.

Nach dem Essen räumt jeder Schüler sein Geschirr weg, reinigt seinen Platz und putzt sich anschliessend die Zähne. Die Koch-Equipe bringt alles Geschirr in die Küche zurück. Weil in den Schulhäusern keine Putzleute angestellt sind, sind die Lehrpersonen und Schüler/innen selber für die **Reinigung** der Schule verantwortlich. Die anderen Schüler/innen schieben alle Bänke auf die eine Seite des Schulzimmers, um den Boden mit den herkömmlichen Mitteln von Besen und Putzlappen auf der anderen Seite zu fegen und zu wischen. Die Ämter der älteren Schüler/innen beinhalten auch das Putzen ausserhalb ihres Schulzimmers, wie Flur und die Toiletten.

8.2.6 *Technischer Fortschritt*

Obwohl Japan führend im Verkauf von elektronischen Geräten ist, haben diese noch kaum Einzug in die Schulzimmer gefunden. So wird immer noch nach alter Tradition mit Besen gefegt und auf den Staubsauger verzichtet. Dementsprechend wirbelt beim Putzen viel Staub im Zimmer umher.

Klimaanlagen werden erst seit kurzem in den Schulzimmern installiert. Im Sommer verschaffen sich die Schüler/innen mit ihren Fächern etwas Kühlung. Im Winter muss mindestens ein Fenster offen stehen, wenn der Gasofen gebraucht wird. Gleichzeitig sind die Schulen sehr schlecht isoliert. Unvergesslich bleibt deshalb der Winter in japanischen Schulen, in der die Schüler mit ihren Jacken in den Bänken sitzen und die Ärmel ihrer Pullover über ihre Finger stülpten. Überhaupt ist die Schule kein bequemer Ort. Die Schüler sitzen auf harten ergonomisch schlechten und unbequemen Stühlen, wobei einige Kinder Kissen von zu Hause mitnehmen dürfen. In gewissen Schulgemeinden soll seit kurzem diesbezüglich viel investiert worden sein, so zum Beispiel in der Stadt Ibaraki in Kansai (Gespräch mit einer Englischlehrperson in einer der Schulen).

In den Schulstunden wurde vorwiegend die Wandtafel gebraucht. Ein Hellraumprojektor wurde nur in einer Klasse benutzt.

8.2.7 *Rituale*

Am Anfang der Woche werden zwei Klassensprecher (*kôban*) bestimmt, die für die Woche die Einleitung und den Schluss eines Tages bzw. einer Schulstunde, sowie für die Kommunikation mit der Lehrperson verantwortlich sind. Sie melden der Lehrperson fehlende Schüler, achten, dass alle aufstehen und ruhig werden, wenn die Lehrperson den Raum betritt, fordern die Schüler auf, sich zu verbeugen (das Verbeugen ist in gewissen Klassen nur noch eine Formsache) und bitten die Lehrperson um ihre Belehrungen / ihren Unterricht (*onegai shimasu*). Danach dürfen sich alle wieder setzen. In einigen Klassen wird ein schon im Voraus bestimmtes Morgenlied angestimmt oder die Klasse singt in Begleitung eines Kassettenrekorders. Einige *kôban* ermahnen Mitschüler/innen mit Handzeichen oder Worten während des Unterrichts aufzupassen.

Die Morgenrituale wurden auf einem Plakat festgehalten und für jedermann ersichtlich neben der Wandtafel aufgehängt. Ein solches Plakat kann folgende Punkte enthalten:

Morgentreffen (*asa no kai*)

1. Begrüssung
2. Morgenlied
3. Absenzenliste
4. Mitteilungen des *kôban*
5. Tagesdienste einteilen
6. Ansprache der Lehrperson usw.

Abendtreffen (*okairi no kai*)

1. Mitteilungen von allen
2. Rede der Lehrperson
3. Lied
4. Verabschiedung

Am Schluss des Tages stellen sich die zwei *kôban* wieder vor die Klasse. In den Grundschulen leiten sie die Auswertung des Schultages, in der Schüler/innen über das Positive und Negative des Tages reflektieren: «Morgen will ich das oder jenes besser machen», «Wir müssen uns noch mehr Mühe geben, während der Stunde leise zu sein». Die Rolle des *kôban* wird je nach Schule und Lehrperson sehr steif und formal umgesetzt oder von der Lehrperson kaum beachtet.

Rituale bestimmen auch das Mittagessen, das Schulzimmer-Putzen und gewisse Elemente der Sportstunde, wie die Gruppeneinteilungen durch die Entscheidungshilfen von Schere/Stein/Papier, die bei alltäglichen Situationsfragen wie «Wer fängt an?» «Wer muss?» oder «Wer darf?» angewendet wird.

8.3 Unterrichtsanalyse

In der Unterrichtsanalyse werden zuerst die allgemeinen Beobachtungen während des Unterrichts geschildert. Sie zeigen auf, welche didaktischen Mittel japanische Lehrkräfte einsetzen, um möglichst alle Schüler/innen zu motivieren, sich am Unterricht zu beteiligen. Zum besseren Verständnis der Methoden wurden dazu Beispiele geschildert. Im anschliessenden Kapitel 8.2.2. wird der Fokus auf die lern- und verhaltensspezifischen Unterstützungen gelegt.

Die Unterrichtsanalysen in der Regelklasse finden in drei verschiedenen Unterrichtsformen statt:

1. Regelklassen mit einer Lehrperson
2. Regelklassen mit Teamteaching (mindestens zwei Lehrpersonen)
3. *Tsûkyû*-Unterricht

Nach der Analyse der Unterstützungsmassnahmen für Kinder mit verhaltensspezifischen oder lernspezifischen Schwierigkeiten in der «Regelklasse mit einer Lehrperson» folgen die Beschreibungen von zwei angewandten Teamteaching-Systemen, anschliessend die Beobachtungen in den *Tsûkyû*-Unterrichtszimmern. Obwohl der *Tsûkyû*-Unterricht nicht im Klassenzimmer stattfindet und in Zukunft kaum für Kinder mit LD, ADHD oder HFA

ausgebaut wird, soll hier untersucht werden, ob sich in der individuellen Förderung Gemeinsamkeiten herauskristallisieren lassen. Dazu werden fünf ausgewählte Beispiele des *Tsûkyû*-Unterrichts beschrieben, wovon drei aus schulexternen und zwei aus schulinternen *Tsûkyû*-Unterrichtslektionen bestehen. Die Beobachtungen werden danach auf lern- bzw. verhaltensspezifische Probleme hin analysiert.

8.3.1 Allgemeine Unterrichtsbeobachtungen an Regelklassen

Die Mehrzahl der beobachteten Unterrichtsstunden wurde **frontal** gehalten, d.h. die Lehrperson stand vor der Klasse und erklärte den Schulstoff, stellte Fragen oder schrieb Anleitungen, Erklärungen und Lösungen an die Wandtafel. Dabei **erklärte** sie den Inhalt des Schulstoffes oder sie **zeigte vor**, was die Schüler ausführen mussten. In vielen Klassen und insbesondere auf der Mittelschule (7.-9. Schuljahr) mussten sich die Schüler/innen bei einer Frage nicht mit der aufgehobenen Hand melden, sondern alle konnten die Antwort sofort in den Raum rufen. Die Lehrkraft wiederholte die richtige Antwort und erklärte oder kommentierte sie. Zum Teil wurden falsche Antworten aufgegriffen und die Überlegungsfehler besprochen.

Als **Hilfsmittel** wurde in den meisten Stunden die **Wandtafel** eingesetzt, von der die Schüler/innen fleissig **abschrieben**. Die Lehrkraft kontrollierte selten, ob alle Schüler/innen die Resultate, Hinweise und Theorien von der Wandtafel kopiert hatten.

Konkrete Hilfsmittel wurden vor allem in den Geometriestunden gegeben. So **stellten** die Schüler/innen zum Beispiel mit 1mm- oder 1cm-Häuschenpapier geometrische Körper **her**, die sie zum Lösen von Aufgaben brauchten. In einer Schule mussten die Eltern eine Schachtel mit zusätzlichem **Spiel- und Anschauungsmaterial** kaufen (Zählmaterial, wie ein auf Papier gedrucktes Leiterlspiel, eine bewegliche Uhr, verschiedene Geometriespiele auf Papier, Würfel in einem kleinen Messbecher, verschiedene geometrische Figuren, wie Zylinder, Würfel, Plastikmünzen, Hundertertabellen, die man auseinander schneiden und zu einer Eisenbahn zusammenstellen kann). Diese Schachteln wurden im hinteren Teil des Schulzimmers aufbewahrt. Die zuständige Lehrkraft meinte, dass die Schüler die Mathematik auch ohne solches Hilfsmaterial verstehen und dass das Material kaum eingesetzt würde. Im Rechen- und Mathematikunterricht wurden stets **Theorien in kleinen Schritten eingeführt**, erklärt, Beispielaufgaben zur besprochenen Theorie gelöst und die gefundenen Lösungen diskutiert. **Rechnungsspiele** wurden kaum als didaktisches Mittel verwendet.

Die Mathematikstunden waren rhythmisiert, indem sich der Theorieteil mit dem Lösen von einfach zu lösenden themenbezogenen Aufgaben abwechselte. War die Lösung gefunden, warteten die Schüler/innen geduldig bis die Lehrkraft den Unterricht weiterführte.

Selten wurde beobachtet, dass die Aufgaben die **verschiedenen Niveaus der Schüler/innen** berücksichtigten, zum Beispiel indem auf dem Arbeitsblatt zusätzliche Aufgaben gelöst werden konnten. In vielen Klassen konnten die schnellen Schüler/innen ihre Lösungen an die Wandtafel schreiben oder warteten bis die Lehrkraft die Unterrichtsstunde wieder aufnahm. Zum Teil wurden verschiedene Lösungen zur gleichen Frage gefunden, die anschliessend mit der Klasse diskutiert wurden.

In den Japanischstunden wurden die Aufträge so gestellt, dass alle Schülerinnen ihren **Fähigkeiten entsprechend etwas beitragen konnten**. So schrieben bereits Zweitklässler unterschiedlich lange Aufsätze, Fragen oder Antworten auf Frageblätter. Beim Verfassen von

Aufsätzen versuchte die Lehrkraft den Schüler/innen mit Schwierigkeiten **Tipps** zu geben, wie sie den Aufsatz beginnen sollten, was der Inhalt sein könnte und ermutigte sie zum Schreiben.

Die Lesetexte wurden im Klassenverband oder in Gruppen gelesen und bearbeitet. In einer ersten Klasse lasen die Kinder eine Geschichte. Nach dem Lesen und Besprechen des Textes, bei dem vor allem die Gefühlsebene mit einbezogen wurde, durften die Kinder mit der Unterstützung der Lehrperson die **Geschichte spielen**. Alle Schüler/innen waren mit Eifer dabei. Wenn ein Kind dazwischen rief, wurde es daran erinnert, sich mit erhobener Hand zu melden. Im Spiel wurden möglichst viele Schüler/innen miteinbezogen. Einmal durften alle Schüler die Geräusche des Wagens nachahmen, das andere Mal spielten sie den Dachs, der ganz leise war. Alle 10 Minuten wurden **neue Lernelemente und neue Überlegungsfragen** in den Unterricht eingebracht, was die Schüler/innen zum Denken und Sich-am-Unterricht-beteiligen motivierte.

Zum besseren Verständnis der Schulbücher wurden in den naturwissenschaftlichen Schulfächern Anschauungsmaterialien eingesetzt, wie ein elektrisches Gerät zur Veranschaulichung der Lichtbrechung oder eigene Experimente in der Chemiestunde.

Um unaufmerksame Kinder zur **Konzentration zurückzuführen**, ermahnten die Lehrkräfte ein dazwischen rufendes Kind freundlich, klatschten in die Hände, damit die Klasse ruhiger wurde, oder beschäftigten alle Schüler/innen mit etwas Neuem. Wenn die Kinder antworteten, standen sie in einigen Klassen auf.

Schliesslich kommen wir zu den **neuen Unterrichtsmethoden**. Während den Schulbesuchen 1999/2000 wurden an der Grundschule **drei verschiedene neue Schulformen** beobachtet. Die eine Neuerung war, dass die Kinder auch ausserhalb des Schulhauses unterrichtet werden konnten. Die Zweitklasslehrkraft besuchte mit den Schülern den Früchte- und Gemüseladen nahe der Schule und schlenderte durch das Wohnquartier, um Früchte und Gemüse zu entdecken, die im Winter auf dem Feld und im Garten geerntet wurden. Viele Schüler schrieben auf ihren mitgebrachten Notizblöcken verschiedene Beobachtungen für die Nachbesprechung auf.

In einer anderen Schule wurde selbständiges Lernen mit den Viertklässlern ausprobiert. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe, die Unterschiede zwischen einem kalten und einem warmen Gebiet Japans selbständig herauszufinden und darüber zu schreiben. Sie bildeten dafür eigene Interessensgruppen und hatten alle Freiheiten, um Material zu ihrem Thema zu finden. Viele schienen anfänglich sehr eifrig zu sein, während die Lehrkräfte mit ihren Videokameras sie filmten. Einige Viertklässler sassen aber um einen Gruppentisch herum und quatschten über dies und das und vernachlässigten ihre Forschung. Nach einiger Zeit setzte sich die Lehrkraft zu ihnen und versuchte ihnen einige Tipps zu geben. In den darauf folgenden Stunden wurden auch Tabellen und Graphiken zu den Themen zur Verfügung gestellt, welche die Schüler/innen eifrig abschrieben und kopierten. Fragte man die Schüler/innen nach der Bedeutung dieser Tabellen, konnten sie noch keine Erklärungen geben.

Die dritte Schulform bestand aus dem *Wakatta-wakatta*-Schulzimmer (Alles-verstanden-Schulzimmer), in dem die Schüler/innen sich versammelten und individuell gefördert werden sollten. Nach der Beschreibung eines Forschungsberichtes sollte es ein Raum sein, in dem Lehrpersonen alle Fragen beantworteten und unterschiedliches Hilfsmaterial zur Verfügung

stellten. Dabei sollte die Einstellung der Kinder gefördert werden: “Es ist in Ordnung, wenn Kinder zurück bleiben, die mit der Lehrperson zusammen lernen möchten” (Kishimoto 1997, 208). Alle freigestellten Lehrkräfte, Klassenlehrkräfte, Teamteacher, *Tsūkyū*-Lehrkräfte, usw. unterstützten in dieser Zeit die Kinder mit besonderen Bedürfnissen. So erfuhren die Schüler, dass sie auch andere Klassenlehrkräfte fragen können. In der ersten beobachteten Unterrichtsstunde in diesem Zimmer waren die Schüler/innen eher schwatzhaft und laut, einige saßen untätig herum. Gegen Ende der Stunde rannten einige Kinder im Zimmer umher. Die Gegenstände für diesen Unterricht lagen ungeordnet im Materialzimmer auf einem Tisch oder waren unübersichtlich in Kästen aufgestapelt. Die abgegebenen Übungsblätter bestanden einzig aus Rechnungen. Bidliche oder spielerische Anreize, welche die Kinder zum Lösen anspornten, fehlten gänzlich. In der zweiten Unterrichtsstunde, eine Woche später, saßen einige Kinder anfangs untätig herum, doch nach 10 Minuten waren alle Schüler/innen mit irgendetwas beschäftigt. Den Kindern wurde verschiedenes Übungsmaterial zur Verfügung gestellt. Nach dem Unterricht hörte ich ein Gespräch zwischen den Lehrpersonen, die von dieser gelungenen Stunde schwärmten. Aus diesem Gespräch ging hervor, dass der Unterricht neu organisiert war und die Kinder gut darauf reagierten.

An der Mittelschule wurden zwei neue Unterrichtsmethoden angewandt. Das waren zum einen die Einminuten-Vorträge, zum Beispiel im Japanischunterricht, und zum anderen der *sōgō*-Unterricht (*sōgō kyōiku*), also das ganzheitliche Lernen, das ein fester Bestandteil des Stundenplanes ist und zwei Stunden in der Woche einnimmt. Nach fünf einminütigen Vorträgen des *sōgō*-Unterrichts über die verschiedenen Behinderungsarten mussten alle Schüler/innen die Vorträge der Mitschüler/innen bewerten und in der Gruppe diskutieren. Alle Beurteilungsbögen waren an der Schule ähnlich aufgebaut. So konnten die Schüler für die folgenden Kriterien jeweils zwischen 1 und 5 Punkten verteilen:

- Fiel es dir leicht, den Schüler/innen zuzuhören?
 - Wie waren Lautstärke, Geschwindigkeit und Aussprache?
 - War der Vortrag leicht verständlich?
 - Wurden die Gedanken und Gefühle der/des Vortragenden deutlich hervorgehoben?
 - Wie waren Haltung und Blickkontakt zum Publikum während des Vortrages?

Am Schluss wurden die vergebenen Punkte zusammengezählt und eingetragen. Wer wollte, durfte einen Kommentar schreiben. Die Beurteilung nahm oft mehr Zeit ein als der eigentliche Vortrag. Als alle Vorträge gehalten waren, bemängelte die Lehrperson, dass die Schüler zu wenig detailliert erklärt und kein Anschauungsmaterial verwendet hätten, was er bei den nächsten Vorträgen erwarte.

8.3.2 Regelklasse mit einer Lehrperson

Die häufigste Unterrichtsform bildet der Unterricht von 30-40 Schüler/innen in einer Klasse mit einer Lehrperson. Die Unterrichtsprotokolle wurden auf lern- bzw. verhaltensspezifische Auffälligkeiten und Handlungen der Schüler/innen reduziert und den Reaktionen der Lehrpersonen gegenüber gestellt, um so herauszufinden, wie Kinder mit solchen

Schwierigkeiten im Klassenzimmer aufgefangen und unterstützt werden. Die Beschreibungen in den folgenden Kapiteln beziehen sich auf diese Gegenüberstellungen.

Die auf die individuellen Handlungen der Schüler/innen und die Reaktionen der Lehrpersonen reduzierten Unterrichtsprotokolle wurden weiter nach den Reaktionen der Lehrpersonen unterteilt (siehe Anhang-7) und im Text zusammengefasst.

8.3.2.1 Unterstützungsmethoden in der Regelklasse für Schüler/innen mit lern- bzw. verhaltensspezifischen Schwierigkeiten

Um die pädagogischen Unterstützungsmassnahmen für Schüler/innen mit spezifischen Bedürfnissen in Regelklassen zu beschreiben, wurden die Beobachtungsprotokolle in lernspezifische und verhaltensspezifische Schwierigkeiten unterteilt.

In der Kategorie der lernspezifischen Schwierigkeiten wurden Handlungen aufgelistet, die während des Unterrichts auffielen, wie unbeteiligtes, verträumtes Verhalten, Schüler/innen, die den Eindruck vermittelten, den Schulstoff nicht verstanden zu haben, schliefen, falsche Lösungen vorzeigten oder still etwas anderes machten. Dazu gehörten folgende Beobachtungen: Während die Mitschüler an einer Aufgabe herumknobelten, waren die betreffenden Schüler/innen mit etwas anderem beschäftigt, machten keine Anstalten, die Aufgabe in Angriff zu nehmen, guckten umher, reagierten nicht auf Anweisungen der Lehrkraft, schienen nicht zu wissen, was zu tun war, waren in sich versunken, gähnten, rieben sich die Augen, waren teilnahmslos, schauten bei Anweisungen und Erklärungen der Lehrperson ganz woanders hin oder waren eifrig, aber lösten die Aufgaben falsch.

In die Kategorie der verhaltensspezifischen Schwierigkeiten wurden Handlungen eingeteilt, die während des Unterrichts auffielen, wie lautes, lebendiges oder unangepasstes Verhalten, das den Unterricht störte. Dazu gehörte das laut Reden, mit den Nachbarn reden, mit Handschuhen auf den Tisch klopfen, auf dem Stuhl herumzappeln, miteinander kämpfen oder streiten, im Zimmer herumgehen, sich mit Stiften bewerfen, einen Pullover hochwerfen, Clown spielen, unaufgefordert auf den Stuhl steigen, mit dem Heft laut auf die Bank schlagen, aufstehen und zur Lehrperson rennen oder im Zimmer umher hüpfen.

8.3.2.2 Regelklasse mit einer Lehrperson: Lernspezifische Unterstützungen

Unter lernspezifischen Unterstützungsmassnahmen werden alle beobachteten Massnahmen verstanden, welche den ratlosen Schüler/innen halfen, ihre Aufgaben zu verstehen und zu lernen. Die unterschiedlichen Reaktionen und Methoden der Lehrpersonen auf die Ratlosigkeit der Schüler/innen wurden in Anhang-7 zusammengestellt. Dazu wurde die Unterstützung und Förderung von schnellen Schüler/innen berücksichtigt. Separat wurden die Unterstützungen beim *sôgô*-Unterricht (ganzheitlicher Unterricht) erwähnt.

Zusätzlich werden die Beobachtungen an den Grund- und Mittelschulen getrennt beschrieben. Während die Beobachtungen an den Grundschulen aus vielen Lektionen stammen, sollen die Beobachtungen an der Mittelschule die Unterrichtsstunden von einer Schülerin und einem Schüler geschildert werden, wovon eine mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen hat, während der andere Schüler vorwiegend auf der Verhaltensebene auffällig war (vgl. Anhang-7).

Grundschule: Gleich am Anfang fiel auf, dass versucht wurde, alle Schüler/innen gleich zu behandeln. In einer durchschnittlichen Regelklasse wurden mehr als 30 Schüler/innen gezählt.

Aus den Beobachtungen konnten folgende Methoden als Hilfestellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten herauskristallisiert werden:

Abschreiben: Schüler, welche die gestellten Aufgaben nicht selber lösen konnten, hatten oft die Gelegenheit, die Lösungen von der Wandtafel oder vom Heft der Mitschüler/innen abzuschreiben. Selbstverständlich besprach die Lehrperson die Lösungen mit der ganzen Klasse an der Wandtafel.

Besprechen / Ratschläge: In vielen Klassen wurden Kinder beobachtet, die nicht genau wussten, was zu tun war, herum schauten, die Aufgaben nicht in Angriff nahmen oder falsch lösten. Bei Aufsätzen und anderen eher kreativen Tätigkeiten versuchten die Lehrpersonen diese Schüler/innen durch Besprechungen, Ratschläge und Vorschläge zu ermutigen, die Aufgabe in Angriff zu nehmen und zu lösen.

Aufpassen: Diese Kinder schauten auch woanders hin oder machten etwas anderes, wenn die Lehrpersonen etwas vor der Klasse erklärten und vorzeigten. Eine Lehrkraft war sich solcher Schüler/innen bewusst und achtete darauf, dass alle auf sie konzentriert waren, bevor sie mit den Erklärungen begann. Wenn jemand während den Erklärungen nicht mehr aufpasste (zum Beispiel mit den Nachbarn redete oder aufstand), wurde er / sie ermahnt.

Nachfragen: Nur in einer Unterrichtsstunde fragte die Lehrperson nach, wer die Erklärungen noch nicht verstanden hatte. Als einige Schüler/innen aufstreckten, fragte sie nach, was die Schüler/innen nicht verstanden hatten und erklärte die Aufgabe nochmals. Danach wollte sie wieder wissen, wer die Bedeutung noch nicht verstanden hatte. Und da nochmals Hände aufstreckten, erklärte sie es erneut.

Mitschüler/innen: In einigen Klassen wurden die Mitschüler/innen in die Unterstützung mit einbezogen. Lasen Schüler/innen Texte vor, wurden sie von Mitschüler/innen korrigiert. In mindestens drei Klassen wurden Schüler/innen, welche die Aufgaben nicht lösen konnten, von Mitschüler/innen unterstützt. Ihnen wurden die Aufgaben, der Lösungsweg oder die Lösungen erklärt oder gar diktirt. Zum einen erklären Schüler/innen vor der Klasse, wie sie zu ihren Lösungen gekommen sind, zum anderen erklären und diktieren die schnelleren den langsameren Schüler/innen die Lösung einer Aufgabe. Die Unterstützung durch Mitschüler/innen scheint von der Lehrperson abzuhängen.

Keine Unterstützung: Einige Lehrkräfte verzichteten bewusst darauf, schwache Schüler/innen während des Unterrichts individuell zu unterstützen, da sie Beanstandungen von sich benachteiligt fühlenden Eltern oder gar eine Ausgrenzung des Kindes durch die Klassenkameraden befürchteten.

Reaktionen der betroffenen Schüler/innen: Kinder mit Lernschwierigkeiten versuchten bei den anderen Schüler/innen abzuschauen oder sie nachzuahmen. Aufgefallen ist, dass viele Kinder, die den Unterricht nicht zu verstehen schienen, auch die allgemeinen Fragen an die Klasse nicht beantworteten, obwohl alle, welche die Antwort wussten, die Frage beantworten durften.

Sôgô-Unterricht (ganzheitliches Lernen): Im Versuchsunterricht des sôgô-Unterrichtes (k27, k42) wurde beobachtet, dass sich die Lehrkräfte zu einer Gruppe setzten, nachfragten, was diese bereits erfahren und ausgearbeitet hatte, um darauf mit ihnen die nächsten Schritte zu besprechen.

Schnelle Schüler/innen: Bei den Beobachtungen wurden auch die schnellen Schüler/innen bemerkt, eine Schülergruppe, die in der Schweiz seit kurzem einige Beachtung erhält. In einigen Klassen durften diese die Lösungen an die Wandtafel schreiben, in wenigen Klassen halfen sie ihren Mitschüler/innen und nur bei einer Lehrkraft erhielten die schnellen Schüler/innen Zusatzaufgaben oder mussten den Lösungsweg schriftlich formulieren. In dieser Rechenstunde gab es auf dem Übungsblatt eine *Tanoshimi-kôna* (Vergnügungsecke), in der Schüler/innen weitere Lösungen schreiben oder eigene Aufgaben notieren konnten.

Mittelschule: An der Mittelschule wurden vorwiegend zwei Klassen im Mathematik- und Japanisch-Unterricht besucht. So entstand die spezielle Gelegenheit, zwei Schüler/innen sorgfältig über mehrere Stunden zu beobachten, so dass hier die Unterrichtssituationen eines Mädchens und eines Jungen mit lernspezifischen Schwierigkeiten beschrieben werden können.

Das im Vergleich zu den Klassenkameradinnen etwas kleinere **Mädchen M.** fiel auf, weil es sich nicht ordentlich kleidete, zum Beispiel hatte sie ihren verkürzten Rock zur Taille hoch gerollt. Sein Gesichtsausdruck wirkte oft unbeteiligt und nicht selten war der Mund leicht geöffnet. In den Mathematikstunden blickte es mehrmals unbeteiligt um sich und wirkte verloren. Während des Unterrichts spielte es mit seinen Haaren oder Fingern, zeichnete in sein Heft und schaute nicht zu, wenn die Lehrperson an der Wandtafel erklärte. In einer Stunde hielt es ihren Schreibstift wie einen Löffel und schrieb, ohne auf ihr Heft zu schauen. Die Schriftzeichen schrieb es immer noch relativ gross und unordentlich.

Auch in den Sprachstunden sass M. oft lustlos wirkend in ihrer Bank und schrieb nicht immer alles von der Wandtafel ab. Manchmal schrieb sie zwar die an der Wandtafel stehenden Sätze ab, aber fuhr dann nicht fort, die eigentliche Aufgabe zu lösen, nämlich die Sätze in ihre Satzteile zu unterteilen.

M. stellte der Lehrperson vor der ganzen Klasse keine Fragen, obwohl Fragen durchaus erwünscht waren. Stellte die Lehrkraft der ganzen Klasse Fragen, antwortete M. selten zusammen mit den anderen Schüler/innen. Oft schien es in seiner eigenen Gedankenwelt versunken.

Zwischen M. und den anderen Klassenkameraden bestand wenig Interaktion. Aber auch wenn das Mädchen selber den Kontakt zu anderen Schülerinnen suchte, schienen ihre Aussagen ignoriert zu werden. Dies wurde vor allem in einer Abschlussstunde in Japanisch beobachtet, als es sich mit Eifer am Spiel beteiligte und Lösungen suchte. Wenn es mit glühenden Augen, den anderen Vorschläge machte, reagierten diese höchstens mit einem kurzen Kopfnicken.

Die Lehrkräfte beachteten M. nicht mehr als die anderen Schüler/innen. Wie alle anderen Schüler/innen wurde es auch an die Wandtafel geschickt, um eine Aufgabe zu lösen. Dabei stellte sich die Lehrperson neben M., gab Hilfen, so dass es ihre Aufgabe richtig lösen konnte.

Der Schüler P. besuchte eine andere Klasse. Er hatte eine gepflegte Erscheinung und kleidete sich korrekt und sauber, hatte Igelhaare, war von durchschnittlicher Grösse und fiel hauptsächlich seines Verhaltens wegen auf. Beim Schreiben drückte P. nicht stark auf, so dass seine Bleistiftlinien sehr fein waren. P. sprach selten andere Kinder an und war oft alleine. Er rannte und irrte im Gang herum, machte Überschlüge und war auch sonst mit seinem Bewegungsdrang auffällig, störte aber niemanden. Einmal legte er sich während einer Pause mitten im Gang auf den Boden. Bei der Schulpsychologin trat er ins Zimmer und liess sich auf den Boden fallen. Das Mitmachen während des Unterrichts schien ihm schwer zu fallen.

Die Beschreibung des folgenden Unterrichts enthält sowohl lernspezifische als auch verhaltensspezifische Aspekte, so dass die gleiche Szene später nochmals aufgegriffen wird.

Als die Lehrperson die Klasse bat, jemand solle die Herstellung von Tofu erklären, meldete sich P. für die Lehrperson überraschend, so dass sie ihn vor die Klasse bat. P.'s Erklärungen dauerten lange. Die Lehrperson half ihm, nicht vom Thema abzuschweifen und Details zu klären, indem sie ihm immer wieder konkrete Fragen stellte und ihn so zum Wesentlichen zurückführte. Über seine komischen Antworten lachte niemand, höchstens ein Schmunzeln huschte über die eine oder andere Lippe. Als die Lehrperson ihm vorschlug, die Form des Tofu an die Wandtafel zu zeichnen, begann das grosse Zeichnen und Erklären. Er versuchte den Tofu und die Maschine, um Tofu herzustellen, genau zu zeichnen und stand seinen Skizzen sehr kritisch gegenüber, so dass er sie mehrmals mit der Hand auswischte. Als sie die Erklärungen für beendet hielt, bedankte sie sich bei ihm und forderte ihn auf, sich an seinen Platz zu begeben.

Wie M. löste auch P. selten die ihm aufgetragenen Aufgaben und musste meist persönlich aufgefordert werden, sie zu lösen. Dabei kam es vor, dass er seine Lösungen quer über die Seite schrieb. Erklärte die Lehrkraft etwas an der Wandtafel, schaute P. nicht zu. Auch P. wirkte oft unbeteiligt, doch wenn die Lehrperson Fragen stellte, beantwortete er sie ab und zu, indem er die Antwort in den Unterricht rief, auch dann, wenn die Lehrperson wünschte, dass die Schüler/innen sich mit erhobener Hand meldeten.

P.'s Verhalten war offensichtlich anders als das der anderen Kinder. Die Lehrpersonen behandelten ihn rücksichtsvoll, wenn er Aufgaben nicht abgab. Während des Unterrichts erhielt er trotzdem nicht mehr Aufmerksamkeit.

In einer Mathematikstunde zeichnete P. in sein Heft oder wartete bis Mitschüler/innen die Aufgaben gelöst hatten. Später erklärte die Lehrperson zwei Lösungsvorschläge an der Wandtafel, aber P. schaute nicht hin. Er war mit sich selber beschäftigt.

Als die Lehrkraft die Schüler/innen aufforderte, das Beispiel zur Theorie des Ausklammerns von der Wandtafel abzuschreiben, hatte P. **seinen Kopf auf der Bank** und schrieb nichts. Erst zwei Minuten später bemühte er sich, die Erklärungen abzuschreiben, hörte dann plötzlich auf, um zwei Minuten später weiterzufahren.

An einem Morgen musste P. eine Aufgabe an der Wandtafel lösen. Die Lehrperson stellte sich neben ihn und unterstützte ihn, indem sie ihm diktierter, was er schreiben sollte. Wenn er unsauber oder falsch schrieb, wischte die Lehrkraft es wieder durch. Die Lehrkraft musste alle kleinen Lernschritte einzeln aufgliedern und diktierter ihm schliesslich die Lösung.

Weitere Beobachtungen: Bevor eine Lehrkraft in der **Mathematikstunde** einen Schüler an die Wandtafel schickte, um die Lösung einer Aufgabe zu schreiben, korrigierter sie zuerst die im Heft gelöste Aufgabe und diskutierte die falsche bzw. richtige Lösung individuell.

Die Lehrkraft erklärte der Klasse aber nicht nur, wieso eine Lösung richtig, sondern auch, wieso eine Lösung falsch war.

In einer **Aufsatzstunde** unterstützte eine Lehrperson die Schüler/innen, die nicht wussten, was sie schreiben sollten, indem sie ihnen den Aufsatzanfang vorschlug oder diktierter, Fragen zum Text stellte, Ideen gab oder Schüler/innen beriet.

Eine Lehrperson kontrollierte streng, ob alle Schüler/innen ihre Aufgaben gelöst und die Hefte abgegeben hatten.

Wenn eine Schülerin sich meldete und eine Lösung oder ein Vorgang nicht verstanden hatte, erklärte es die Lehrperson gerne nochmals.

8.3.2.3 Regelklasse mit einer Lehrperson: Verhaltensspezifische Unterstützungen

Verhaltensspezifische Unterstützungen werden bei Verhaltensweisen eingesetzt, welche andere Schüler/innen vom Lernen abhalten bzw. das Geschehen im Unterricht stören oder beeinflussen oder Schüler/innen davon abhalten, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Die Schüler/innen werden so auf ihr Verhalten aufmerksam gemacht und zum Unterrichtsgeschehen zurückgeführt. Bei verhaltensspezifischen Schwierigkeiten handelte es sich um das Schwatzen mit den Nachbarn, seinen Sitzplatz verlassen und herumwandern, Kämpfe zwischen zwei Schülern oder das falsche Versorgen von Plastik-Organen einer offenen Modellbüste. Es waren Verhaltensweisen, welche die Schüler/innen abhielten, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, andere störten oder gar das Geschehen im Unterricht beeinflussten.

Wie beim vorherigen Kapitel werden die beobachteten Situationen in den Grundschulen und an der Mittelschule getrennt aufgeführt. Ähnliche Situationen und Reaktionen an der Grundschule werden zusammengefasst, während an der Mittelschule zuerst die Handlungen eines Schülers den Reaktionen der Lehrpersonen gegenüber gestellt werden.

Grundschule: In den beobachteten Unterrichtsbesuchen wurde generell festgestellt, dass der Unterricht im Vergleich zu Schweizer Schulen eher laut war. Trotzdem blieb der Umgangston zwischen Lehrperson und Schüler/innen freundlich, beinahe freundschaftlich und bei wichtigen Unterrichtsmomenten wurde es schnell still in der Klasse.

Keine Reaktion seitens der Lehrkräfte: Unter keiner Reaktion ist gemeint, dass die Lehrpersonen weder positiv noch negativ auf auffällige Handlungen reagierten. In der Tabelle mit der Zusammenfassung der verhaltensspezifischen Unterstützungen der Lehrpersonen im Anhang-7 sticht die lange Liste mit den verschiedenen Situationen ins Auge, welche die Forscherin von ihrem Standpunkt aus beobachtet hatte und in denen die Lehrpersonen nicht reagierten und nicht intervenierten. Zum Beispiel standen einige Kinder während des Unterrichts auf und verliessen ihren Platz, um 30 bis 120 Sekunden später, sich, ohne Intervention von anderen, wieder an ihren Platz zu setzten. Als zwei Schüler vor der Klasse einen kurzen Kampf austrugen, übersah es die Lehrkraft.

Körpersprache: Einige Lehrpersonen kommunizierten mit Hilfe ihrer Hände, vor allem in Situationen, in denen sie die Schüler als zu laut empfanden. Sie legten einen Zeigefinger vor die Lippen, klatschten zwei-/dreimal in ihre Hände oder deuteten mit Zeichen an, etwas unter die Bank zu legen.

Zurechtweisung: Zweimal wurden Schüler oder Schülerinnen beim Namen aufgerufen und wegen ihres Verhaltens zurechtgewiesen. Waren mehrere Schüler/innen schwatzhaft, verlangte die Lehrperson explizit Ruhe. Sie forderte die Schüler/innen auf, sich zu setzen und aufzupassen. Während einer Sportstunde ging ein Schüler zur Bühne und zog kräftig an den Vorhängen, weil er das Spielfeld verlassen musste. Die Lehrperson ging zu ihm und ermahnte ihn, sich zu beruhigen. Er schien nicht zuzuhören.

Thema wechseln: Vor allem im Musikunterricht wurden neue Lieder angestimmt, wenn die Kinder nicht mehr still sitzen konnten. Dabei durften sie sich auf ihren Stühlen bewegen, auf den Boden stampfen oder auf ihren Instrumenten spielen.

Mitschüler/innen: In einigen Klassen machten Mitschüler/innen die Auffälligen auf ihr Verhalten aufmerksam und wiesen sie an, aufzuhören und wieder aufzupassen. In einer Klasse übernahm das Kontrollieren und Ermahnen der Mitschüler/innen der *kôban* (Klassensprecher der Woche). Bei einem Spiel in der Sportstunde wurde ein Schüler so wütend, dass er den Ball nahm und ihn kräftig auf einen Mitschüler schoss. Dann raste er weiter. Einige Kinder stoppten ihn. Die Lehrperson ging zu ihm, um ihn zu beruhigen. In einer anderen Schulstunde forderten Mitschüler/innen einen Klassenkameraden auf, mit dem Zerreißen eines Arbeitsblattes aufzuhören.

Thematisieren eines Problems: Später hatte der Schüler ein Gespräch mit der Lehrperson. Die kleinen Papierteile musste er in einen speziellen Behälter werfen, worin schon einige Papierfetzen lagen. Als es in einem Klassenzimmer mehrmals laut wurde, fragte die Lehrperson: «Was ist los?». In einem anderen Fall setzte sich die Lehrperson zum Schüler, besänftigte ihn und besprach seinen Wutanfall. In einer Turnstunde weigerte sich ein Schüler das Spielfeld zu verlassen, als er getroffen wurde. (...) Als das Spiel kurz darauf beendet war, wurde mit der ganzen Klasse über den Vorfall gesprochen. Ein Junge sagte: «Ich verstand seine Gefühle, aber bitte ... », das liess er offen. Auch wenn es läutete, wurde die Stunde weiter besprochen, was gut und schlecht war, ohne böse Worte. Dann wurde ein in dieser Situation besseres Verhalten vorgeschlagen.

Mittelschule: Anhand der Beschreibung der Interaktionen zwischen dem Schüler P. und den Lehrkräften bzw. Mitschüler/innen werden in diesem Teil die Interaktionen der beiden Seiten verdeutlicht und anschliessend mit zusätzlichen verhaltensspezifischen Unterstützungsmassnahmen in anderen Klassen ergänzt.

In der ersten beobachteten Schulstunde, einer Hauswirtschaftsstunde (vgl. Seite 181), legte P. seinen Kopf auf den Tisch bzw. hielt ihn auf der Höhe des Tisches. Während die anderen Schüler/innen ihre Prüfung beim Besprechen korrigierten, zeichnete P. mit einem Bleistift intensiv auf seinem Tisch, so dass er die Prüfung am Schluss unkorrigiert der Lehrperson wieder zurückgab. Diese nahm sie wortlos zurück, verzog dabei ihre Miene, weil sie bemerkte, dass nichts korrigiert war. Was die Bleistiftskizzen anbetraf, so waren sie am nächsten Morgen verschwunden.

Nun wurden Lebensmittel aufgezählt, die Proteine enthalten. P. beteiligte sich am Unterricht, indem er als einziger Lösungen laut in die Klasse rief, während die anderen aufstreckten. Er meldete sich dann, um die Herstellung von Tofu zu erklären. Die Lehrperson ergriff diese Gelegenheit und forderte ihn auf, das Podest vor der Klasse zu betreten. P. wand sich aus seiner Bank, lief auf Zehenspitzen an die Wandtafel (max. 3 Meter entfernt) und streckte sich. Niemand in der Klasse machte dazu eine Bemerkung. (...) Als die Lehrperson die Erklärungen für genügend empfand, dankte sie ihm dafür und forderte ihn auf, sich wieder zu setzen. P. fuhr aber fort, seine Skizze an der Wandtafel zu verbessern. Die Lehrperson kümmerte sich nicht weiter um ihn, sondern diskutierte mit der Klasse über die Produktion von Tofu und andere proteinhaltigen Nahrungsmittel.

Die Lehrkraft witzelte mit P. kurz und forderte ihn danach zum Schreiben auf. Einige Minuten später schrieb P. die Lösung der Banknachbarin ab. Während die Lehrkraft an der Wandtafel erklärte, unterhielt er sich mit seiner Nachbarin.

Als die Lehrperson zwischen den Bänken auf- und abging, löste P. eine Aufgabe so unordentlich quer über die ganze Seite hinweg, dass man sich fragen konnte, ob er seine Notizen noch verstand.

P. in einer Gruppe: Während des *sôgô*-Unterrichts, in welchem die Schüler/innen selber ein Thema in der Gruppe erarbeiten mussten, hatte jede Gruppe eine Behinderungsart zu erforschen, beispielsweise Sehbehinderung oder Körperbehinderung. Jedes Gruppenmitglied übernahm ein Teilgebiet darin, worüber es schreiben und später eine Minute lang referieren musste.

In der zweitletzten *Sôgô*-Unterrichtsstunde vor den Ferien wurde den Schüler/innen Zeit eingeräumt, ihren Vortrag nochmals zu üben. P. übte nicht, sondern sass an seinem Platz, schwatzte mit sich selber oder wehrte sich, wenn er von einem anderen Schüler kameradschaftlich herausgefordert wurde. In der darauf folgenden Stunde wurden die Vorträge gehalten. Jede Gruppe mit den fünf Mitgliedern hatte sechs Minuten Zeit, wovon eine Minute für die Zusammenfassung aller Vorträge der Gruppe verwendet werden musste. Während die erste Gruppe ihre Vorträge hielt, lag P. quer über zwei Stühle. Als die Schüler/innen ihr Urteil über die ersten Vorträge abgeben mussten, schrieb P. nichts. Dann war P.'s Gruppe an der Reihe. P. musste von den Gruppenmitgliedern aufgefordert werden, aufzustehen. Während ein Schüler die Einführung machte, stand P. in einer nahen Ecke. P. las seinen Text vor, der ihm von einem Gruppenmitglied überreicht wurde. P. las danach vom Plakat ab, wurde aber sofort von einem Mitschüler unterbrochen und auf die richtige Stelle verwiesen.

Beim letzten Vortrag hatte P. der Vortragenden den Rücken zugewandt und spielte mit seinen Fingern. Als alle Vorträge gehalten waren, wurden sie von der Lehrperson kritisiert. Dabei hatte P. etwas gesagt, das die Lehrperson wütend machte und sie zur folgenden Äusserung verleitete: Arschloch. Danach las sie ihm die Leviten.

Weitere Beobachtungen: Im Schulhaus wurde bei einigen Schülern der damaligen dritten Klasse ein schwieriges Verhalten festgestellt. Die Lehrpersonen hatten sich entschlossen, solchem Verhalten bereits in den ersten Klassen entgegen zu wirken, so dass die Schüler/innen von der ersten Klasse an stark geführt wurden und sie freundlich, aber bestimmt, auf ihr Fehlverhalten aufmerksam gemacht wurden.

Wenn Schüler/innen des 9. Schuljahres aufstanden, das Zimmer verliessen und draussen schwatzten oder sich die Hände wuschen, wurden sie nicht gerügt. Mehrere Schüler/innen legten ihren Kopf auf die Bank und schienen zu schlafen. Die Lehrkraft störte sie dabei nicht. Während einer Stunde schlief nur ein Schüler. Als die Lehrperson sich neben ihn stellte und «na,na» sagte, um ihn zu wecken, reagierte dieser nicht.

Die Sanitätslehrperson erzählte, dass einige Schüler/innen auch während der Stunde zu ihr kommen würden, um einfach zu plaudern. Passierte dies während des Unterrichtes, schickte sie diese Schüler/innen wieder auf die Klasse, wie es die Schulhaus-Regeln vorschrieben.

8.3.3 Regelklassen mit mehreren Lehrpersonen: Teamteaching (TT)

Vom TT-Unterricht (TT-Unterricht) erwartete ich, dass einige Schüler/innen während des Unterrichts individuell gefördert würden. An der Grundschule sah ich drei verschiedene TT-Varianten: TT als Kleingruppe bzw. Einzelförderung im Klassenzimmer, TT-Unterricht, in dem eine Lehrperson frontal unterrichtete und die andere die Schüler/innen beobachtete, damit sie aufpassten. Die dritte Variante war das *wakatta-wakatta*-Unterrichtszimmer (vgl. Seite 177), in dem verschiedene Lehrpersonen die Schüler/innen verschiedener Klassen zusammen förderten. An der Mittelschule beobachtete ich TT-Unterricht von zwei verschiedenen Lehrpersonenpaaren, eines in Mathematik und eines in Englisch (Assistenz-Lehrperson).

8.3.3.1 Teamteaching: Kleingruppen- und Einzelunterricht in den Regelklassen

Eine Lehrperson arbeitete mit dem Schüler R. zusammen, der starke Lernschwierigkeiten aufwies. Obwohl er in der vierten Klasse war, konnte er noch nicht bis 100 zählen. Er sass in der Mitte einer Bankreihe am Rande des Raumes. Die TT-Lehrperson sass neben ihm. Das zweite Kind der Kleingruppe erhielt am Anfang der Stunde ein Arbeitsblatt, womit es die ganze Stunde beschäftigt war. Die anderen der Klasse lernten die Funktion des Dezimalpunktsystems kennen. R. zählte die meiste Zeit des Unterrichts Bohnen, blickte aber immer wieder auf, um das Geschehen des Unterrichts seiner Mitschüler/innen zu verfolgen. Weil das Zimmer voll von Bänken war, konnte man die Kleingruppe räumlich nicht von den anderen trennen. Die Lehrperson hatte leichte Arbeitsblätter vorbereitet und als Übungsmaterial die Bohnen zum Zählen mitgebracht. Der Junge verstand nicht ganz, wieso er Bohnen zählen musste. Die Lehrperson erklärte ihm: «Damit du dein Leben später meistern kannst.» So zählte er brav die Bohnen, wobei sich Fehler einschlichen, weil er immer wieder vom Unterricht der anderen abgelenkt wurde und diesen interessiert verfolgte. Der Schüler zählte während 40 Minuten Bohnen. Ein weiterer Schüler, den die TT-Lehrperson inoffiziell betreute, war gegen Ende des Unterrichts eingeschlafen. Sie liess ihn schlafen.

In der zweiten Stunde, zwei Tage später, zählte der Junge Kürbiskerne. Er musste sie wieder von rechts nach links schieben und sie dabei zählen. R. wollte sie alleine zählen, ohne die Aufsicht der Lehrperson, doch sie blieb neben ihm sitzen. Sie unterstützte ihn beim Zählen, da er die Kerne, wenn er alleine zählte, nicht immer einzeln auf die Seite schob und so Zählfehler entstanden. Während der Schüler R. in der ersten Stunde konzentriert gezählt und gearbeitet hatte, war er in der zweiten geschwätzig. Er zählte 10 Minuten lang, dann wechselten sie zu einer anderen Übung, welche die Feinmotorik trainierte. Nach 25 Minuten liess die Konzentration deutlich nach. Er drehte seinen Bleistift in der Hand, wie das viele Japaner machen, dann legte er seinen Kopf auf die Bank. Der Nachbar, der in der vorangehenden Stunde eingeschlafen war, suchte Kontakt zu R. Dieser schwatzte viel und ging umher. Die Lehrperson versuchte vergebens, die R.'s Konzentration auf das Übungsblatt zu fokussieren. Er schweifte immer wieder ab.

8.3.3.2 Gemeinsamer Teamteaching-Unterricht

Grundschule Beispiel 1: Bei dieser Methode teilten die Teamteaching-Lehrpersonen ihre Aufgaben auf: die eine Teamteaching-Lehrperson hielt einen Frontalunterricht während die andere Lehrperson (Klassenlehrkraft) die Schüler/innen beobachtete, sie mit Gesten zurecht-

wies oder sie wieder richtig hinsetzte. Sie beantwortete Fragen und erklärte einzelnen Schülern nochmals die Rechnung oder die Aufgabenstellung. Ab und zu gab die Teamteaching-Lehrperson der ganzen Klasse zusätzliche Erklärungen. Als die Schüler/innen still für sich arbeiten mussten, wurden sie von beiden Lehrpersonen unterstützt. Sobald jemand etwas anderes machte, wie sich die Jacke ausziehen, mit etwas spielen oder sich an der Pinwand betätigen, ging eine der Lehrkräfte zu dieser Person und führte es zu den Rechnungen zurück. Es wurde relativ viel Zeit eingeräumt, um die Fragen zu beantworten. Ausser Schreiben und Zuhören waren die Schüler/innen nicht aktiv. Plötzlich stand ein Junge mitten in der Klasse und spielte mit seinen Fingern. Die Lehrperson ging zu ihm, schimpfte mit ihm, achtete, dass er richtig am Platz sass und verlangte, dass er die Rechnungen in sein Heft schrieb. Viele Kinder hatten die Lösung schon längst. Sie sassen und warteten, schauten anderen zu, einige machten etwas für sich.

Die Lehrperson hatte mit farbigen Magnetknöpfen gleichförmige Blumen an der Wandtafel geformt. Die Schüler/innen mussten Multiplikationsrechnungen herausfinden. Mitten in der Stunde gab es einen Rollenwechsel der Lehrkräfte. In dieser Stunde sollten die Schüler/innen lernen, welche Multiplikationen das Ergebnis 24 ergeben. Dabei wurden nur die Beispiele an der Wandtafel gebraucht. In der Teamteaching-Lektion waren die Lehrpersonen sehr bedacht, dass sich die Schüler/innen ruhig verhielten.

Der Junge, der vorher aufstand, lief plötzlich im Zimmer umher, redete mit dem einen oder anderen Schüler, wollte der Lehrperson etwas mitteilen, die ihm aber kein Gehör schenkte. Dann setzte er sich wieder an seinen Platz. Der Junge an der Wandtafel sagte die Lösung von $2 \times 12 = 24$. Die Lehrerin forderte die Schüler auf, gut aufzupassen.

Ein Schüler, der den *Tsūkyū*-Unterricht besuchte, redete immer lauter. Ein anderer Schüler fiel vom Stuhl: «Pass doch auf, dass Du nicht vom Stuhl fällst», forderte ihn die Lehrperson auf.

Grundschule Beispiel 2: Es war die erste Unterrichtsstunde und die Teamteaching-Lehrkraft übernahm die Führung des Frontalunterrichts. Sie erklärte ein Arbeitsblatt, das die Schüler als Hausaufgaben gelöst und abgegeben hatten. Während sie sprach und mit den Schüler/innen diskutierte, achtete die andere Lehrperson darauf, dass alle aufpassten. Ein Schüler diktierte der Lehrperson die Lösung. Die Lehrperson überprüfte, ob alle Schüler die Erklärungen gehört hatten, indem die Schüler aufstrecken mussten. Weil niemand aufgestreckt hatte, erklärte es der Junge nochmals. Die Lehrperson ermahnte die Schüler/innen immer wieder, still zu sein.

Nach weiteren Beispielen fragte die Lehrperson wieder: Was habt ihr bis jetzt verstanden? Wenn Schüler eine Frage beantworteten, fragte die Lehrperson immer nach einer Erklärung. Als ein Kind immer wieder laut in den Unterricht rief, ging die Klassenlehrkraft zu ihm und erklärte ihm freundlich, wie er sich verhalten sollte. Die Lehrkraft erklärte der Klasse, wie man am besten die Gegenstände auf dem Blatt zählt und 10er-Säcke zeichnet. Die Kinder wurden nach einer Weile unruhig und rückten und zappelten auf ihren Stühlen herum. Nach einer halben Stunde erhielten die Schüler/innen ein Arbeitsblatt. Die Lehrperson verlangte mehr Ruhe. Sie gab genaue Anweisungen, wie die Schafe auf dem Blatt gezählt werden sollten. Die Lehrpersonen kontrollierten und korrigierten die Schüler/innen. Das Zählergebnis mussten die Schüler schweigend neben ihren Namen schreiben und nicht laut verkünden. Bevor die Stunde fertig war, zog die Lehrkraft alle Blätter ein und verlangte wieder Ruhe.

Mittelschule: An der Mittelschule nahm ich an fünf Teamteaching-Stunden teil. Vier Mathematik-Stunden in drei verschiedenen ersten Klassen, aber mit den gleichen Lehrkräften, eine Englischstunde in einer zweiten Klasse, die je zur Hälfte in zwei verschiedenen Schulzimmern unterrichtet wurden. In zwei der vier Mathematikstunden war je eine Universitätsstudentin anwesend. Die eine ging zwischen den Schüler/innen umher und suchte zu niemandem Kontakt. Die andere machte sich mehrmals neben der Schülerin M. klein und unterstützte sie leise und diskret. Es fiel auf, dass M. im Vergleich zu den anderen Mathematikstunden viel interessierter und intensiver am Unterricht teilnahm, während sie in den anderen Stunden unbeteiligt im Unterricht sass. Beide TT-Lehrkräfte standen vor den Schülern, wobei die eine den Frontalunterricht hielt und viele theoretische Erklärungen abgab. Hatte sie einen Teil der Erklärungen beendet, hakte die zweite Lehrkraft nach und erklärte das Gleiche nochmals, wies auf Schwierigkeiten hin oder gab gewisse Tipps zu der gestellten Aufgabe, welche die Schüler/innen gerade lösten.

Die Lösungen der Aufgaben wurden an die Wandtafel geschrieben und nochmals erklärt, so dass sie abgeschrieben werden konnten.

Wenn ein Schüler offensichtlich nichts machte, wurde er von der Lehrperson respektvoll, aber bestimmt, zum Arbeiten aufgefordert.

Mussten Schüler/innen eine Lösung an die Wandtafel schreiben, wurden ihre Lösungen zuerst korrigiert, die Fehler besprochen, so dass auch schwache Schüler/innen sich am Unterricht beteiligen konnten. Da zwei Lehrpersonen anwesend waren, wurden schwache Schüler/innen auch beim Lösen an der Wandtafel unterstützt.

8.3.4 *Unterstützung im Tsûkyû-Unterricht*

Der *Tsûkyû*-Unterricht ist ein Unterstützungsunterricht ausserhalb des Klassenzimmers, während des Schulunterrichts oder kurz danach, den rund 0.8% aller japanischen Schüler/innen besuchen (vgl. Kapitel 2.6.6). Für diese Studie konnten zwanzig *Tsûkyû*-Unterrichtsstunden an der Grundschule beobachtet werden. An den besuchten Mittel- und Oberschulen wurde der *Tsûkyû*-Unterricht nicht angeboten. Unvollständig beobachteter Unterricht wurden für die Analyse nicht berücksichtigt. Der *Tsûkyû*-Unterricht war für Kinder bestimmt, die mit folgenden Schwierigkeiten konfrontiert und mit einigen Tests sorgfältig abgeklärt wurden: Asperger-Syndrom, ADHD, Lernbehinderung, mangelnde soziale Fähigkeiten oder Sprachbehinderungen. Es muss dabei eingeräumt werden, dass die Unterstützung der Lernbehinderung und ADHD im *Tsûkyû*-Unterricht als Versuch galten.

Die *Tsûkyû*-Unterrichtsstunden wurden in den drei Präfekturen Kanagawa, Hyôgo und Ibaraki besucht. Die Schulbesuche in der Präfektur Ibaraki erfolgten in Begleitung eines Professors und beschränkten sich auf zwei bis drei unvollständige Lektionen, so dass hier lediglich deren Räumlichkeiten, die bei mir einen positiven Eindruck hinterliessen, als ein gutes Beispiel festgehalten werden. Die zirka hundert Kilometer nördlich von Tôkyô gelegene Schule war mit grossen, hellen *Tsûkyû*-Räumen ausgestattet. In einem dieser Räume befanden sich grosse und kleine Bälle und andere Turngeräte. Sie waren speziell für Physiotherapien und andere Bewegungstherapieformen gedacht. In einem weiteren hellen Zimmer befanden sich zahlreiche Lernspiele, viele von Ravensburg, ähnliche wie in Therapiezimmern im Kanton Zürich. Die Atmosphäre war hell und angenehm.

Im *Tsûkyû*-Unterrichtsgebäude der Schule T.H. in der Präfektur Kanagawa war eine kleine Küche eingerichtet, wo einfache Speisen zubereitet werden konnten. Im Schultrakt für den *Tsûkyû*-Unterricht befand sich ein längerer Raum ohne Möbel, den sie das Turnzimmer nannten und in dem sich wenige Kinder frei bewegen konnten. Die eigentlichen *Tsûkyû*-Unterrichtszimmer waren klein und eng, voll mit vielen Unterrichtsgegenständen. Im Gegensatz zu den Zimmern in Ibaraki wirkten sie eher dunkel.

Die für diese Arbeit ausgewählten fünf Beispiele wurden in schulexterne und schulinterne *Tsûkyû*-Unterrichtsstunden unterteilt und enthalten eine Beschreibung von Kindern mit Asperger-Syndrom, mit Lernbehinderungen oder mit ADHD. In den Beispielen 4 und 5 handelt es sich um das gleiche Kind.

8.3.4.1 Schulexterner *Tsûkyû*-Unterricht

Der schulexterne *Tsûkyû*-Unterricht fand im Schulhaus T.H. der Präfektur Kanagawa statt. Schulexterner Unterricht bedeutet, dass die Schüler/innen von verschiedenen Schulhäusern den *Tsûkyû*-Unterricht besuchen. Im Schulhaus T.H. waren mehrere Lehrpersonen tätig, die sich den Kindern mit speziellen Bedürfnissen annahmen.

Da die Schüler/innen von anderen Schulen den *Tsûkyû*-Unterricht besuchten, wurden die Kinder meistens von den Eltern begleitet. Bei einer Lehrperson durften die Eltern während des Unterrichts nicht im Schulzimmer anwesend sein. Sie konnten aber den Unterricht durch ein spezielles Spiegelfenster beobachten. Bei anderen Lehrkräften waren die Eltern im Schulzimmer oder durften sich an einem Teil des Unterrichts beteiligen. In diesen Fällen versuchten die Lehrkräfte die Eltern anzuweisen, wie sie mit ihren Kindern lernen könnten.

Beispiel 1: In einer Gruppe befanden sich mehrere Kinder mit Asperger-Syndrom. Die Lehrkraft betonte das Wort Asperger und erklärte, dass diese Kinder das Autistische Syndrom aufwiesen, aber eine durchschnittliche oder gar überdurchschnittliche Intelligenz besäßen. Die Klein-Gruppe bestand aus sechs Kindern, vier Knaben und zwei Mädchen, die mit vier Lehrpersonen vor allem im sozialen Bereich lernten. Dabei wurde der Unterricht ähnlich wie der Regelklassenunterricht gestaltet: Ein *kôban* (Tages-Verantwortlicher) forderte seine Klassenkameraden am Anfang und am Ende der Lektion zu einer richtigen Begrüßung auf. Zuerst hatten die Schüler/innen Rechnen, danach wechselten sie in einen Turnsaal und übten dort einen Vortrag. Nachdem sie ein Lied gesungen hatten, mit dessen Hilfe sie einige *kanji* repetierten, gingen sie ins Klassenzimmer zurück, zogen ihre Kochschürzen an, banden einen Mundschutz um und wechselten in die Küche, wo sie ihr Mittagessen vorbereiteten. Während des ganzen Morgens leiteten die Lehrkräfte abwechselungsweise die Kinder an, während die anderen die Schüler/innen in ihren Tätigkeiten unterstützten. Wenn eine Lehrperson etwas erklärte, wurde darauf geachtet, dass alle Kinder aufmerksam zuschauten. Auf Schwierigkeiten und Gefahren wurde speziell hingewiesen. Den Kindern wurden alle Zutaten nacheinander einzeln übergeben und sie mussten lediglich das Vorzeige-Beispiel kopieren. Nachdem alles zubereitet war, durften sie ihr selbst zubereitetes Gericht mit ihren Müttern gemeinsam einnehmen. Nach einer bestimmten Zeit, galt es aufzuräumen, auch wenn noch nicht alle fertig gegessen hatten. Die Erwachsenen erledigten den Abwasch, während die Kinder ihre Essutensilien ordentlich wegräumten. Danach schrieben sie im Schulzimmer eine Zusammenfassung des Morgens für ihr Schultagebuch. Nach der Korrektur wurde das Blatt gelocht und eingeordnet.

Beispiel 2: Ein Drittklässler mit Lernbehinderungen besuchte den Unterricht. Er bewegte sich häufig und seine Bewegungen waren unkoordiniert, insbesondere seine rechte Körperhälfte.

Der Schüler zeigte während des ganzen Unterrichts einen starken Bewegungsdrang: Bereits am Anfang der Lektion rutschte er unruhig auf dem Stuhl herum und ging im Zimmer unermüdlich umher. Als die Lehrperson ins Zimmer eintrat, ging er Wasser trinken und räumte danach seine Sachen weg. Er wackelte auf seinem Stuhl vor und zurück. Als die Lehrperson mit ihm ein Buch betrachtete und darin vorlas, wollte er ungeduldig weiterblättern. Anstatt zu schreiben stand er auf und öffnete eine Schublade bei den Schränken, wo die Bleistifte aufbewahrt waren.

Die Lehrkraft bemerkte zwar, dass der Schüler auf seinem Stuhl unruhig war, reagierte aber nicht darauf. Als er weiterblättern wollte, legte sie lediglich ihren Arm auf das Buch (nonverbale Reaktion).

Die Lehrperson versuchte den Jungen auf das Buch und ihre Fragen zu fokussieren. Wenn er aufstand und etwas anderes machte, lockte sie ihn mit Fragen und Schreibaufträgen wieder an den Tisch zurück. Zum Teil wiederholte sie die Fragen mehrmals, bis er sie beantwortet hatte. Am Ende der Lektion durfte er zusammen mit einem anderen Jungen Seilchen springen.

Beispiel 3: Ein Junge mit ADHD sprang in verschiedenen Varianten über einen Bock im Turnzimmer. Er hatte ein Bastelmännchen von zu Hause mitgenommen, um es zusammenzusetzen. Die Lehrperson und der Junge redeten miteinander über das Bastelmännchen und ein Basketball-Spielzeug.

Dann forderte sie den Jungen auf, einige Wörter zu lesen.

Er wollte beim nächsten Mal einen Flieger basteln, wobei er einen Teil der Kosten selber übernehmen musste. Sie redeten über einen Kinobesuch, was die Lehrperson als Anlass aufgriff, um eine Rechnung zu stellen. Er musste einen Streifen lesen, auf dem die Lehrperson einen Satz geschrieben hatte. Danach löste er eine Rechnungsaufgabe, suchte Fehler auf einem Fehlerblatt, auf dem er zwar die Fehler fand, aber den Grund des Fehlers nicht beschreiben konnte. Er begründete seine gefundenen Fehler mit: «Es ist komisch». Der Junge spielte mit einem Holzteilchen in der Hand. Als sie herausfanden, dass es von einem Dinosaurier war, setzten sie den ganzen Dinosaurier wieder zusammen.

Kurz darauf fand der Junge auf dem Tisch Karten, mit denen er zu spielen begann. Die Lehrperson bereitete ein Kanji-Erkennungsspiel vor. Der Schüler schrieb die japanischen Zahlen von 1 bis 10 auf. Er deckte alle Zettel wieder auf. Sie versuchte ihn zum Lesen zu motivieren.

8.3.4.2 Schulinterner Tsûkyû-Unterricht

Der schulinterne *Tsûkyû*-Unterricht findet im gleichen Schulhaus wie der Klassenunterricht während spezifischen Unterrichtsstunden statt. In der besuchten Schule S. arbeitete eine *Tsûkyû*-Lehrkraft. Diese vertrat die Meinung, dass sich die meisten Eltern gegen einen Unterricht ausserhalb des Schulzimmers sträubten. Viele Japaner wären der Meinung, dass Kinder, die ausserhalb des Schulzimmers gefördert würden, bemitleidenswert (*kawaisô*) seien. In diesem Schulhaus wurden lediglich eine Schülerin und ein Schüler im *Tsûkyû*-Unterricht gefördert. Die Schule versuchte mit anderen Unterstützungssystemen die Kinder gut zu fördern, wie zum Beispiel das *wakatta-wakatta*-Unterrichtszimmer (*Alles-verstanden*-Unterrichtszimmer) (vgl. Seite 177 und Gogg 1998).

Beispiel 4: Die Lehrperson erteilte dem Schüler gezielte Aufträge: Er musste einen Aufsatz schreiben, worauf er mit wenig Interesse reagierte. Die Lehrperson fragte ihn, ob er den Aufsatz am Computer oder von Hand schreiben möchte, ob die Lehrkraft oder der Schüler schreiben sollte. Nach 15 Minuten hatte der Schüler der Lehrperson lediglich drei Zeilen diktirt, weil er immer wieder vom Thema abwich.

Auf dem Tisch lag das Spiel Shôgi, das der Schüler plötzlich auspackte und gemächlich aufstellte. In den nächsten fünf Minuten diktirte er weitere drei bis vier Sätze.

Der Schüler las den diktirten und ausgedruckten Text, während er mit den Shôgi-Spielsteinen weiter spielte.

Zwischendurch spielten die Lehrperson und der Schüler gegeneinander Shôgi. Während des Spieles unterhielten sie sich kaum. Der Schüler reagierte auf keine der Erklärungen der Lehrkraft.

Machte der Schüler etwas anderes oder konzentrierte sich nicht mehr, sagte die Lehrperson oft, «jetzt ist fertig», «überlege, was ich schreiben soll», «versuche dich zu erinnern, was am Fest geschah», wobei die Lehrperson den Schüler bei jeder Aussage lobte. Die Lehrperson schrieb den vom Schüler diktirten Text. Dieser wurde nochmals ausgedruckt. Die Lehrperson insistierte. Damit der Aufsatz zu Ende gebracht werden konnte, bohrte sie weiter, bis der Schüler zu Ende diktirt hatte. Nach Beendigung des Textes wurde er zum letzten Mal ausgedruckt. Sie besprachen das Geschriebene.

Beispiel 5: In der zweiten Stunde nahm auch ein Mädchen am Unterricht teil, das still für sich arbeitete und nicht weiter auffiel, so dass im Folgenden nur der Junge beschrieben wird. Die Lehrperson leitete die Kinder an, verlangte Leistungen, liess Ablenkungen nicht zu und holte den Schüler bzw. die Schülerin zum Lernen zurück, indem sie ihnen dieselbe Frage immer wieder stellte, bis die richtige Antwort gefunden war. Die Lehrperson hatte farbige Streifen (30 cm Länge) vorbereitet. Mit Messen und anderen Teilungsmitteln, beispielsweise falten, mussten die Kinder den Rosastreifen halbieren, den grünen Streifen dritteln. Der gelbe Streifen wurde geviertelt. Die Kinder verschnitten verschiedene Streifen bis zu einem Fünftel und besprachen zusammen ihr Handeln.

Der Junge war sehr unruhig, kletterte auf den Stuhl, holte ein Buch aus dem Regal. Die Lehrperson ignorierte den Bewegungsdrang des Jungen und stellte weitere Fragen und Mathematikaufgaben, die der Junge beantwortete. Bei einer richtigen Antwort wurde er gelobt. Wenn der Schüler zu erzählen begann, hörte die Lehrkraft zu, aber stellte dazwischen immer wieder Fragen zur Mathematik. Als der Junge in einem Buch zu lesen begann, schien er so stark ins Buch vertieft zu sein, dass er keine weiteren Fragen mehr beantwortete. Die Lehrperson gab auf, Fragen zu stellen und beendete die Unterstützungsstunde.

8.3.4.3 Analysen der Tsûkyû-Unterrichtsprotokolle

Der *Tsûkyû*-Unterricht stand 1999/2000 immer noch am Anfang seiner Entwicklung und es schien, dass viele *Tsûkyû*-Lehrpersonen immer noch auf der Suche nach einer optimalen Unterstützung waren. So fielen die Unterrichtsinhalte und –methoden sehr unterschiedlich aus: Unterricht in Gruppen (z.B. für Kinder mit Asperger-Syndrom), alleine oder zu zweit. In einigen waren die Eltern anwesend, in anderen wurden sie ausgeschlossen. Vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern versuchte man einen Unterricht mit mehreren Kindern zu orga-

nisieren. Darunter fielen Stunden, in denen zwei und mehr Lehrpersonen ihre Schüler/innen zusammenführten. Dazu zählte auch der Unterricht von Kindern mit einem Asperger-Syndrom, in dem geturnt und gemeinsam gekocht wurde. Es wurden **Rhythmikstunden** und bei einem Schüler **Klavierstunden** ausprobiert, wobei die Klavierlehrperson eine freiwillige Hilfskraft war. Am Schluss einer Stunde durften sich mehrere Schüler gemeinsam im Turnzimmer beim Fussballspielen austoben. Zusätzlich wurden die Schüler in Mathematik oder in Japanisch gefördert, wobei bei den Kindern oft eine kurze Konzentrationsspanne zu verzeichnen war.

Es war schwierig, die Protokolle sinnvoll zu ordnen, weil es unterschiedliche Lehrpersonen gab, die mit unterschiedlichen Schüler/innen mit verschiedenen Schwierigkeiten arbeiteten. So konnten aus den Protokollen keine allgemein gültigen Methoden gewonnen werden. Auffallend war, dass auch in den *Tsûkyû*-Unterrichtsstunden die Lehrpersonen **wenig** auf das Verhalten der Schüler/innen **reagierten** und die Kinder wenig ermahnten oder zurecht wiesen. Auch wenn die Schüler/innen im Zimmer umher wanderten, sich nichts notierten, **bezogen sich** die Lehrkräfte während des Unterrichts **mehrheitlich auf den Unterrichtsstoff** und weniger auf die Tätigkeiten der Schüler/innen. Dies bestand darin, dass die Lehrkräfte den Schüler/innen Fragen stellten, ihnen Vorschläge unterbreiteten, was sie als nächstes lernen könnten. In einem Fall reagierte der Schüler nicht mehr auf die Fragen und versank in der Lektüre seines gefundenen Buches.

In einigen *Tsûkyû*-Stunden waren **mehrere Schüler/innen** beteiligt und hatten zumindest einen Teil ihres Unterrichts gemeinsam. Befanden sich mindestens zwei Kinder in der *Tsûkyû*-Klasse, wurden die Rituale einer Regelklasse geübt und waren **ähnlich wie der Regelklassenunterricht aufgebaut**, wie zum Beispiel das Einsetzen eines *kôban* oder das Einüben von kurzen Vorträgen, sowie die Reflexion am Schluss der Stunde. Bei Einzelunterricht fiel dieser Teil weg.

Zum Teil wurden **Hilfsmaterialien** wie Rechnungstreifen gebraucht. Mit einigen Kindern versuchte man die **Sozialkompetenz** mit Hilfe der **Rhythmik** beziehungsweise der **Musik** zu schulen. In einigen Stunden wurden auf Initiative der Schüler/innen **Spiele gespielt**. Diese sollten in erster Linie Spass bereiten und waren selten schulspezifische Lernspiele. Während in den Regelklassen kaum auf die Schüler/innen eingegangen wurde, wurden im *Tsûkyû*-Unterricht die **Wünsche und Bedürfnisse der Schüler/innen** stark **berücksichtigt**. Eine häufig angewandte Technik war, den Kindern **immer wieder neue Fragen zu stellen** und sie so wieder zur Konzentration zurückzuführen.

8.4 Analyse des Fragebogens

Ein Multiple-Choice-Fragebogen für die Lehrkräfte, der mit offenen Fragen kombiniert wurde, sollte gewisse Beobachtungen bestätigen und ergänzen. Er enthielt allgemeine Fragen zur Klasse, zu Unterrichtsmethoden für schwache Schüler, allgemeine Unterrichtsmethoden, zu Hausaufgaben, zu Prüfungen, zu schnellen Schülern und zu den Sorgekindern für die Lehrpersonen, zur Meinung über 20-Schüler/innen-Klassen, zu Schülern mit speziellen Bedürfnissen und zu ergänzenden Meinungen und Ansichten, die im Fragebogen nicht angesprochen wurden (vgl. Anhang-8/9). Im Fragebogen für die Lehrpersonen der Mittelschule wurde ein weiterer Punkt, 12b. eingefügt, nämlich welche Kinder die Lehrperson fördern

möchte. Die Antworten wurden in Graphiken und Tabellen zusammengestellt (vgl. Anhang-9).

Der Fragebogen wurde nur von wenigen Lehrkräften ausgefüllt und kann deshalb lediglich als Ergänzung zu den Unterrichtsbeobachtungen und als Tendenz der japanischen Pädagogik gewertet werden.

Klassengrösse: Obwohl das Schulgesetz die obere Grenze bei 40 Schüler/innen festlegte, lag der Schülerdurchschnitt pro Klasse bei zirka 33 Schüler/innen.

Lehrinhalt: Die Erklärungen bzw. die Lösungswege und der Lehrinhalt wurden für alle Schüler/innen, mit wenigen Ausnahmen, gleich vermittelt. Unterschiedliche Methoden wurden vor allem für das Fach Mathematik / Rechnen angegeben. Eine dieser Methoden war das Präsentieren von konkretem Lernmaterial und Anschauungsmaterial. Im Teamteaching-Unterricht wurde die Option offen gehalten, langsame Kinder genauer zu erforschen. Von 19 Lehrkräften antwortete nur eine, dass sie sich auf die individuellen Niveaus und Inhalte vorbereitete. Eine Person unterstützte Schüler/innen nach der Schule individuell und drei Lehrkräfte unterstützten, indem sie richtige Ratschläge gaben, einzelne Schüler/innen anleiteten, die sich während des Unterrichts nicht meldeten. Eine Lehrkraft meinte, dass Wiederholungen das Wichtigste für Kinder mit geringen Lernfähigkeiten sei.

Unterrichtsniveau: Mit wenigen Ausnahmen wurde der Schulstoff für das mittlere bis untere Leistungsniveau ausgewählt und erklärt (Punkt 5).

Unterrichtsmethoden: Die Methoden variierten vermutlich von Schulfach zu Schulfach und waren von der Lehrperson abhängig. Auffallend war, dass bei 11 von 19 Lehrpersonen das Vermitteln des Inhaltes und die Förderung des logischen Denkens mehr als 50% des Unterrichts ausmachten. Das richtige Einüben (Drill) wurde mit 0 bis 50% angegeben, wobei viele 30% angekreuzt hatten, während die Prüfungen mit 5-10% wie erwartet einen geringen Anteil ausmachten.

Während die Grundschullehrpersonen im Jahr 2000 kaum andere Methoden erwähnten, haben die meisten Lehrkräfte der Mittelschule vier Jahre später verschiedenste Methoden angegeben, wie mündliche Übungen im Englischunterricht, Unterricht mit Handlungen, Erfahrungen und Beobachtungen (könnte ein Naturwissenschaftler gewesen sein), die Schüler zum Nachdenken anregen oder Vorträge halten. Eine Lehrperson schrieb, dass die Ausführungsmethoden den Schüler/innen individuell angepasst werden.

Hausaufgaben: Zu Hausaufgaben wurden vier Fragen gestellt. In der Grundschule wurden zwei zwischen 10 und 40 Minuten Hausaufgaben aufgegeben. Die Dauer schien von der Lehrperson abzuhängen. Die Mehrheit der Hausaufgaben bestand aus Übungsaufgaben (Drills). Der zweitgrösste Teil bestand aus dem Fertigstellen der in der Schule begonnenen Arbeiten. Eine Lehrperson kommentierte, dass viele Schüler neben dem Lernen zu Hause auch in der *juku* (Abendschule) lernten. Die Hausaufgaben bestanden grösstenteils aus Mathematik und Japanisch, seltener wurden Aufträge im Fach «Mensch und Umwelt» aufgegeben. Während sich in den ersten drei Schuljahren die Hausaufgaben auch auf das Familienleben beziehen konnten, wurden die Hausaufgaben von der vierten Klasse an auf die Gesellschaft ausgedehnt. An der Mittelschule wurde das Fach Englisch erwähnt.

Prüfungen: Die Lehrpersonen waren sich bis auf eine alle einig, dass Prüfungen geschrieben werden, um zu überprüfen, ob der Lernstoff verstanden wurde. Niemand fand einen anderen

Grund als die drei aufgelisteten Gründe: Teil des Lehrplans (8 von 19), Lernfähigkeit der Schüler eruieren (7 von 19) und ob der behandelte Stoff verstanden wurde.

Schnelle Schüler: Neben den langsamen Schüler/innen befinden sich immer auch Schüler/innen, die alles stets sehr schnell fertig haben. Was machen diese Schüler/innen danach? Die Schüler/innen in der Grundschule erhielten Aufträge (nochmals überprüfen, selber üben, ein Buch lesen usw.), um die Wartezeit zu überbrücken und nur eine Lehrperson schrieb, dass die Schüler sich ausruhen konnten. Auf der Mittelschule ruhten sich die Schüler/innen bei einem Drittel der Lehrpersonen aus, warteten oder langweilten sich.

Sorgenkinder: In der Grundschule kreuzten 9 von 10 Lehrpersonen an, dass ihre grösste Sorge den Kindern galt, welche die Regeln nicht einhalten können, während sich kaum jemand besorgt zeigte, wenn ein Kind den Schulstoff nicht verstanden hatte. 11 von 19 Lehrpersonen störte es, wenn die Kindern sie belästigten, und 7 von 19 Lehrpersonen fühlten sich von lauten Kindern gestört.

Unterricht mit 20 Kindern: Die Lehrpersonen waren der Meinung, dass wenn eine Klasse aus lediglich 20 Schüler/innen bestünde, mehr individuell unterstützt werden könnte. 4 Lehrpersonen sehen keinen Nachteil in einer 20er-Klasse. Einige fanden, dass die Gruppenarbeit, wie im Sport oder Chor, darunter leiden könnte. 2 Lehrpersonen befürchteten, dass der Unterricht langweilig wird, wenn sich in einer kleinen Klasse nicht alle beteiligten.

Schüler mit speziellen Bedürfnissen: Die meisten Lehrpersonen schätzten, dass zirka 3-5 (einmal 7) Schüler/innen in einer Klasse spezielle Bedürfnisse haben. Eine Lehrperson schätzte 10 Schüler/innen und eine andere glaubte, dass die ganze Klasse spezielle Bedürfnisse hätte. Die speziellen Bedürfnisse werden mehrheitlich auf der Ebene des Lernens gesehen, einmal auf der Ebene der Gefühle und dreimal wurde die Bildung von Freundschaften aufgeführt. Zweimal wurden Unzulänglichkeiten in den Aktivitäten erwähnt und einmal der Mangel an Selbstvertrauen und am Selbstbild.

Ergänzende Meinungen und Ansichten: Hier gab es weitere Bemerkungen zur Klassengrösse, zum Unterrichtsstoff oder zur individuellen Unterstützung (vgl. Anhang-9).

9 Diskussion

Nachdem in der theoretischen und explorativen Studie das Objekt Unterstützung von Kindern mit Schulschwierigkeiten mit einem Zoom immer näher herangezogen wurde, entfernen wir uns nun beim Prozess der Synthese und Diskussion schrittweise, um schliesslich von der Vogelperspektive aus, die spezielle Unterstützungspädagogik in Japan zu betrachten. Aus den vorherigen Kapiteln ist zu entnehmen, dass der Wandel von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik auf drei Ebenen stattfindet und somit ganzheitlich angegangen wird: Auf der ersten Ebene wird versucht, neue Gesetze in Kraft zu setzen, auf der zweiten schlägt die Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik den Schulen Leitlinien vor, wie ein effektives Unterstützungssystem aufgebaut und eingeführt werden kann und auf der dritten Ebene werden im Unterricht Anstrengungen unternommen, Kindern mit Schwierigkeiten gerecht zu werden. Ob diese Unterstützungen im Unterricht ersichtlich und effektiv ist, ob dieses neue Denken eine Chance hat, und wo weitere Widerstände und Herausforderungen zu erwarten sind, wird in diesem Kapitel diskutiert.

9.1 *Synthese der Unterrichtsbesuche*

Die Synthese der Unterrichtsbesuche wird mit der Beantwortung der ursprünglichen Fragen (vgl. Kapitel 6.2) über die Schüler/innen und die Unterrichts- und Unterstützungsmethoden beginnen und mit der Auseinandersetzung über den Sinn und Zweck einer explorativen Studie an japanischen Schulen durch ausländische Forscher/innen abgerundet. Die Fragen werden anhand der Analyse der Unterrichtsbesuche, der Auswertung der Fragebögen, des Hinzuziehens von Interviews und den Erinnerungen sowie mit ergänzenden Aussagen von anderen Studien beantwortet und diskutiert.

9.1.1 *«Auffällige» Schüler/innen in der Regelklasse*

In den letzten zehn Jahren hat sich in Japan die Einstellung zu Kindern mit Lernschwierigkeiten und anderen Schulschwierigkeiten stetig in Richtung «mehr Unterstützung» gewandelt. Hatten die Lehrpersonen zur Jahrtausendwende noch Mühe, Kinder mit Lern- bzw. Verhaltensschwierigkeiten preiszugeben, verhielten sich die Lehrkräfte vier Jahre später nicht mehr ganz so geheimnisvoll. Laut einer Fragebogen-Umfrage des Zentralen Bildungsrates (Monbukagakushô Januar 2004, 7) könnten nämlich bei rund 7% aller Kinder Lernbehinderung, ADHD oder Hochfunktionaler Autismus diagnostiziert werden, was bei einer Klassengrösse von 30 – 40 Schülern etwa 2 bis 3 Schüler/innen entspräche.

Bei den Unterrichtsbesuchen fielen wie üblich vorwiegend Schüler/innen mit verhaltensspezifischen bzw. lernspezifischen Schwierigkeiten auf (vgl. Kapitel 7.6.3).

Betrachtete man die Angaben der Lehrpersonen der besuchten Schulen im Fragebogen (Anhang-9, Frage 14), so wurde die Zahl der Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen pro Klasse mit 3 bis 32 Schüler/innen auf der Grundschule und mit 2 bis 5 Schüler/innen auf der Mittelschule angegeben. Bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von etwas mehr als 30 Lernenden sind das oft mehr Schüler/innen als vom japanischen Bildungsministerium angenommen wird. Dabei wurden gleichermassen Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten wie auch mit Verhaltensschwierigkeiten erwähnt. Die Lehrperson, die 32 Schüler/innen angab,

vertrat die Meinung, dass alle eine spezielle Unterstützung bräuchten, da ihre Bedürfnisse sowohl auf der psychologischen wie auch auf der Lernebene als wichtig zu betrachten seien. Auch wenn nicht zu bestreiten ist, dass alle Menschen in allen Bereichen eigene Bedürfnisse haben, so kann dieses Urteil denjenigen Schüler/innen nicht gerecht werden, die gegenüber ihren Mitschüler/innen wirkliche pädagogische Bedürfnisse aufweisen. Dieser Gedanke entspringt wohl eher der Haltung des Gleichmachens und der Gleichbehandlung aller Schüler/innen.

Des Weiteren geht aus der Frage 12 klar hervor, dass die verhaltensspezifischen Punkte (laute Kinder, Schulregeln missachten, Lehrer belästigen) grössere Sorgen bereiten als die lernspezifischen. Lediglich zwei Personen (11%) kreuzten das Feld «Schulstoff nicht verstanden» an. Dennoch wollten die Lehrpersonen der Mittelschule, die zum Fragebogen der Grundschule eine ergänzende Frage beantworten konnten (12b), eher Kindern helfen, welche Probleme mit dem Schulstoff aufwiesen.

In Meinungsumfragen 1998/2001 (vgl. MEXT 2003) wurden Schüler/innen gefragt, wie gut sie den Unterricht verstanden (vgl. Tabelle 9-1). Daraus geht hervor, dass die älteren Schüler/innen weniger vom Unterricht verstanden als die jüngeren. Insbesondere nach dem Übertritt in die Mittelschule schien das Verständnis bei vielen Schüler/innen gesunken zu sein. 1998 *verstanden* in der 3. Klasse noch 22.1% den Unterricht *gut*, während in der 8. Klasse dies nur noch 4.7% waren, dagegen stieg die Zahl der Schüler/innen, die den Unterricht *selten oder oft nicht verstanden* von 3.7% in der 3. Klasse auf 20.8% in der 8. Klasse. Im Jahr 2001 *verstanden* 16.5% der 5. Klässler den Unterricht noch *gut*, gegenüber 7.5% in der neunten Klasse. 6.4% der 5. Klässler *verstanden* den Unterricht *selten oder oft nicht*, was bis zur 9. Klasse auf 14.9% anstieg. Erstaunlich ist die Steigerung des guten Verständnisses von zwei Prozentpunkten von der 8. auf die 9. Klasse mit gleichzeitiger Verminderung von 2.7 Prozentpunkten der Schüler/innen, die den Unterricht selten oder oft nicht verstanden. Und dies, obwohl _ der Schüler/innen angaben, «nicht» oder «eher nicht gerne» zu lernen (vgl. Tabelle 9-2). Bedenkt man, dass viele Schüler/innen am Ende der 9. Klasse eine Aufnahmeprüfung an eine weitere Oberschule bestehen wollen oder müssen, kann diese Verbesserung nur darauf schliessen, dass die Schüler/innen ausserhalb der Schule zusätzlich unterrichtet werden. Tatsächlich gaben in der PISA-Studie von 2000 70.7% der 15jährigen Schüler/innen an, in den vorangehenden drei Jahren manchmal oder regelmässig zusätzliche Kurse besucht zu haben (Zum Vergleich die Schweiz: 7.2%).

Vergleicht man den Anteil der Lernbehinderten, der auf 4.5% geschätzt wird, mit dem Anteil der Kinder, die den Unterricht nicht bzw. kaum verstehen (4.8%-22.8% je nach Altersstufe), so ist eine grosse Diskrepanz ersichtlich. Dies bedeutet, dass in einer japanischen Mittelschulklasse bis zu mehr als ein Fünftel der Lernenden den Unterricht nicht verstehen. In einer Schulklasse entspräche dies bis zu 6 und mehr Schüler/innen. Selbstverständlich können nicht alle Schüler/innen, die den Unterricht nicht verstehen, als Lernbehinderte eingestuft werden. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die 4.5% Lernbehinderte zu niedrig geschätzt werden, ob der Schulstoff zu schwierig ist und zu viel verlangt wird oder ob die Lehrkräfte auf der Mittelschule einfach schlecht erklären.

Tabelle 9-1: Wie gut verstehst du die Unterrichtsstunden in der Schule?

Untersuchungsjahr/ Schulklasse	Wie gut verstehst du die Unterrichtsstunden in der Schule?				
	gut	mehr oder weniger	die Hälfte oder so	selten	oft nicht
FY 1998* / 3. Klasse	22.1%	48.3%	25.9%	2.4%	1.3%
FY 1998* / 5. Klasse	17.7%	48.1%	29.5%	4.2%	0.6%
FY 1998* / 8. Klasse	4.7%	39.5%	35.4%	16.2%	4.1%
FY 1998* / 11. Klasse	3.5%	33.9%	39.9%	17.3%	5.5%
FY 2001** / 5. Klasse	16.5%	44.8%	30.8%	5.3%	1.1%
FY 2001** / 6. Klasse	15.0%	44.1%	32.4%	6.3%	1.1%
FY 2001** / 7. Klasse	6.2%	39.7%	39%	11.6%	2.5%
FY 2001** / 8. Klasse	5.2%	35.9%	40.3%	14.2%	3.4%
FY 2001** / 9. Klasse	7.5%	38.8%	37.7%	12.1%	2.8%

* Mext (2003, 11)

** Mext (2003, 18)

Tabelle 9-2: Wie gerne lernst du?

Untersuchungsjahr/Schulklasse	Ich lerne gerne	
	Ich denke schon / eher ja.	Ich denke nicht/ eher nein.
FY 2001** / 5. Klasse	39.8%	49.6%
FY 2001** / 6. Klasse	33.7%	56.6%
FY 2001** / 7. Klasse	18.8%	72.3%
FY 2001** / 8. Klasse	16%	76%
FY 2001** / 9. Klasse	17.8%	74.5%

Quelle: ** Mext (2003, 18)

9.1.2 Welche Art von Schüler/innen besuchen den Tsûkyû-Unterricht?

Der *Tsûkyû*-Unterricht war ursprünglich für Kinder mit leichten Behinderungen (vgl. die Kapitel 2.3.1) konzipiert, die anstatt in den Sonderschulen /-klassen in den Regelklassen integriert werden. Obwohl man vor über zehn Jahren mit dem System des *Tsûkyû*-Unterrichts begann, wurden im Jahr 2003 weniger als 0.3% der Schüler/innen mit diesem sonderpädagogischen Angebot unterstützt, nicht zuletzt deshalb, weil es sich dabei um ein Angebot für Kinder handelt, die gesetzlich anerkannte Behinderungen aufweisen müssen. 1999/2000 wurden zwar in einer Versuchsphase auch Schüler/innen mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten in diese Unterrichtsform einbezogen, was aber nach der Versuchsphase nicht mehr weiter empfohlen wurde.

Die von mir beobachteten Kinder können nicht leicht kategorisiert werden. Sucht man nach Ähnlichkeiten, so können am ehesten kurze Konzentrationsphasen und Schwierigkeiten beim Fokussieren auf einen Lerngegenstand erwähnt werden.

Dieses Unterstützungsangebot wurde für eine verschwindend kleine Anzahl von Schüler/innen konzipiert und entgegen der Annahme von 1999/2000, als die Unterstützung von Lernschwierigkeiten und ähnlichen Schulschwierigkeiten in dieser Form in Erwägung

gezogen wurde, besteht keine Aussicht, dass der *Tsûkyû*-Unterricht stark ausgebaut wird. Aus diesen Gründen wird hier auf eine vertiefte Analyse des *Tsûkyû*-Unterrichtes verzichtet.

9.1.3 Unterrichtsmethoden in der Regelklasse

Die Methoden werden zuerst einmal unter dem inhaltlichen Aspekt und danach unter den lernspezifischen bzw. verhaltensspezifischen Aspekten untersucht. Der von den Lehrpersonen eng geführte und stark strukturierte Unterricht in Mathematik, teilweise in Japanisch und in anderen Fächern (Englisch, Hauswirtschaft) kann als lehrerzentriert bezeichnet werden. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Schüler/innen am Anfang der Stunde die Lehrkraft um die Belehrungen bitten (*onegaishimasu*).

Dass der Unterricht für alle Schüler/innen gleich vorbereitet wird, bestätigen auch die Antworten zur Frage 4 im Fragebogen, bei der die meisten Lehrkräfte (14 von 18) «gleich» hinschrieben, also dass der Schulstoff für alle mit der gleichen Methode erklärt wird. Die Frage 6 sollte aufzeigen, welche von den folgenden Methoden: «Inhalt einführen», «logisches Denken fördern», «üben und anwenden», «Lehren und Erklären», «Prüfungen schreiben lassen» oder «andere Methoden», im Unterricht angewendet werden (vgl. Tabelle 9-3 und Graphik im Anhang-9). Es waren Multiple-choice-Fragen, bei denen die Lehrpersonen auch ankreuzen konnten, wieviele Prozente der Unterrichtszeit für die gewählten Methoden im Unterricht angewandt wurden.

Reusser/Pauli untersuchten bei ihrer Analyse der Mathematikstunden der TIMSS-Video-studie von 1995 (15-jährige), die didaktischen Grobziele, was zu folgender Feststellung führte:

«Wie in den Lektionen von Hongkong, macht die Wiederholung von früherem Stoff in den japanischen Lektionen mit 24% einen vergleichsweise kleinen Anteil der Unterrichtszeit aus. Trotzdem beginnen immerhin 73% der japanischen Lektionen mit einer kurzen Wiederholungssequenz. Nach durchschnittlich 20% der Unterrichtszeit ist aber die Einführung neuen Stoffs die zentrale Aktivität in den japanischen Lektionen, und diese kann bis zum Schluss der Lektionen dauern, obwohl in der zweiten Hälfte der Lektionen zunehmend auch Zeit für das Üben und Anwenden des neuen Stoffs aufgewendet wird. Mit 60% der gesamten Unterrichtszeit nimmt die Einführung von neuen Inhalten jedoch den grössten zeitlichen Anteil der didaktischen Grobziele ein (gegenüber 16% Üben und Anwenden der neu eingeführten Inhalte). 95% aller japanischen Lektionen enthalten eine Einführungssequenz.

Der grösste Teil japanischer Lektionen (64%) ist mit der Bearbeitung einiger weniger Einzelprobleme ausgefüllt, mit denen sich die Klasse entsprechend deutlich länger als die Klassen aller anderen Länder, nämlich durchschnittlich je 15 Minuten, beschäftigt. 94% der japanischen Lektionen fokussieren auf ein einziges Thema» (Reusser/Pauli 2003).

Vergleicht man die Aussagen der Untersuchung von Reusser/Pauli mit den Antworten in den Fragebögen (vgl. Tabelle 9-3) für die Mittelschule, so können ähnliche Tendenzen festgestellt werden. Ausser bei denjenigen Lehrkräften, die 100% andere Unterrichtsmethoden angaben, legten die anderen viel Gewicht auf das Einführen des Inhalts (2 mal 20% (wobei 1 mal 30% Lehren / Erklären dazukommt), 2 mal 50%, 2 mal 60%). Das logische Denken von 10-20% fällt eher gering aus. Es ist aber schwierig, diese beiden Angaben tatsächlich genauer zu

untersuchen, weshalb sie hier als sich ergänzende Studien angesehen werden sollten. Bei den Fragebögen muss bemängelt werden, dass die Frage nicht fachspezifisch gestellt wurde und deshalb nur als Tendenz gesehen werden kann.

Ein Grossteil der beobachteten Unterrichtsstunden wurde in **einheitlichem Frontalunterricht** abgehalten, der sich mit kurzen Übungsphasen (Schüleraktivitäten) abwechselte. Nur in einer Klasse wurde beobachtet, dass ein Junge ein anderes Rechnungsprogramm mit einer TT-Lehrperson erhielt (vgl. Seite 172). In allen anderen Klassen lernten die Schüler/innen den exakt gleichen Unterrichtsstoff.

Tabelle 9-3: Unterrichtsmethoden

	Studie Reusser/ Pauli (2003) (Mathematik)	Studie Gogg* Mittelschule 2004 (alle Fächer)	Studie Gogg* Grundschule 1999/2000 (alle Fächer)
Wiederholung der vorherigen Unterrichtsstunde	24%		
Einführung von neuen Inhalten	60%		
Inhalt einführen		20-60%	10-50%
Logisches Denken		05-20%	20-50%
Üben / Anwenden	16%	00-50%	10-30%
Prüfung		05-10%	10-20%
Lehren/Erklären		00-30%	10-20%
Andere Methoden		10-100%	00-10%

*nicht repräsentative Umfrage, da Anzahl zu klein ist.

In bestimmten Stunden wurde die **Verantwortung und Führung** des Unterrichts nach vorgegebenen und eingeübten ritualisierten Mustern **abgegeben**. Dieser Unterrichtsstil kam vor allem in Präsentationsstunden vor, in denen die Schüler/innen etwas Einstudiertes dem Publikum (Klasse, Schulhaus, Eltern am Kulturtag) präsentierten.

In einigen Stunden wurde in für das Semester bestimmten **Gruppen** (*sôgô*-Unterricht (ganzheitliches Lernen), Musikunterricht, Turnen) gearbeitet, den sogenannten *han*, in denen auch andere Aufgaben des Schullebens, wie die Putz- oder Kochgruppen geregelt waren.

Dagegen konnte keine angeordnete **Partnerarbeit** (2 Schüler/innen erledigen eine Aufgabe zusammen) festgestellt werden, was aber nicht weiter erstaunt, wird doch in der japanischen Gesellschaft oft geachtet, dass eine Gruppe eine ungerade Zahl aufweist, wie zum Beispiel Freundschaften in der Werbung oder der 5-teilige Geschirrservice.

Diskussionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen fanden weniger statt. Beim lehrerzentrierten Unterricht wurden aber Lösungen und Lösungsvorschläge mit den Schüler/innen diskutiert bzw. erläutert, was ist richtig oder falsch und dies begründet.

Die Methoden im Fach **Japanisch** (*kokugo*, Landessprache) waren vielfältiger: Schüler schrieben Aufsätze oder übten Lesen. Es fanden Textbesprechungen statt, Umsetzungen eines Märchens in ein improvisiertes gemeinsames Theaterspiel oder die Klasse besprach im einheitlichen Frontalunterricht Aspekte der Grammatik. Neu wurde das Element des **Vortrages** mit anschliessenden Schülerbewertungen eingeführt. Die Vorträge dauerten nur

eine Minute, während der die Vortragenden eine Stopp-Uhr in der Hand hielten und frei, ohne Notizen, über ihr Thema sprachen.

Wird der Unterricht nach den Aspekten **Einleitung/Übungs- und Prüfungsphase** untersucht, fällt auf, dass es keine intensive Übungsphase gab. Die Beurteilung dieser drei Lernelemente setzt den Besuch einer Klasse über längere Zeit voraus, was mir nicht gelungen war. Auffallend war aber, dass es nur kurze Übungs- und Anwendungsphasen gab und sich die Übungsbeispiele auf wenige ausgewählte Aufgaben beschränkten.

Obwohl die Japaner in der Schule kaum üben (entgegen der gängigen alten Meinung, dass der japanische Unterricht von Drill und Disziplin beherrscht wird), schneiden sie bei internationalen Studien mit guten Resultaten ab, so dass man sich fragen muss, ob das Einüben kein wichtiger Punkt für schulisches Wissen ist.

Geübt wird anscheinend am ehesten zu Hause, in den *juku* (Schule nach der Schule) oder am Morgen vor dem effektiven Unterrichtsbeginn, in eingeplanten kurzen Übungsphasen von 10 Minuten. So wird zum Beispiel in einer Mittelschule in der Präfektur Miyagi (vgl. MEXT 2003, 30) jeden Mittwoch- und Freitagmorgen von 8:20 bis 8:30 Uhr und auch an den Montagen der zweiten und vierten Monatswochen gelesen (Lesezeit). In den ersten und dritten Wochen finden Morgentreffen für das ganze Schulhaus und Studententreffen statt, danach können die Schüler/innen und Lehrpersonen in der ersten Schulstunde der sogenannten *Fuji-Zeit*, sich besser kennenlernen und ihre Beziehungen vertiefen. Am Dienstagmorgen wird von 8.30-8.40 Uhr Arithmetik intensiv geübt und am Donnerstag um die gleiche Zeit *kanji*. Jeden Morgen haben die Schüler 10 Freiminuten, in denen sie sich Tagesziele setzen und die Tagesarbeit organisieren (wie zum Beispiel das Verteilen von Ämtern -Pflichtaktivitäten innerhalb des Schullebens). Die 10-minütigen Lesephasen an der Mittelschule wurden von den meisten Schüler/innen intensiv genutzt. Es war ganz still, auch wenn nicht alle Schüler/innen ihr Lesebuch (freie Lektüre) aufgeschlagen hatten und es Schüler/innen gab, die ihren Kopf auf die Bank gelegt hatten.

Im Fragebogen wurden auch Informationen über die Hausaufgaben eingeholt (Fragen 7-9), da in internationalen Studien für Japan immer sehr wenige Stunden angegeben werden. Dies erstaunt umso mehr, als alle immer vom Lernen sprechen und ungefähr 70% der Schüler/innen *juku* (Schulen nach der Schule) besuchen (vgl. OECD 2001, Tabelle 7-7). In der PISA-Studie von 2000 waren die Hausaufgaben für die Hauptfächer durchschnittlich 2.9 Stunden pro Woche (CH 3.9h), wobei die besseren Schüler/innen tendenziell mehr Zeit dafür einräumten (ähnlich wie in der Schweiz).

Die Frage des Fragebogens wurde so formuliert, dass nicht nur die von der Schule ausdrücklich aufgegebenen Hausaufgaben gemeint sind, sondern das Lernen insgesamt. Die Zeiten variierten je nach Alter und Lehrkraft (vgl. Anhang-9, Frage 7), können aber wie folgt zusammengefasst werden: Bis zur 3. Klasse 20 bis 30 Minuten, 4. – 6. Klasse 30 bis 40 Minuten und auf der Mittelschule 30 bis 60 Minuten. In der Frage 9 wollte ich herausfinden, wie die Zeit auf die jeweiligen Fächer verteilt waren. Auf der Grundschule schien gegen _ des Lernens zu Hause auf die Fächer Mathematik und Japanisch zu fallen. Auf der Mittelschule ergab sich ein uneinheitliches Bild, das auf das Prinzip der Fachlehrer zurückgeführt werden kann. Zusätzlich erwähnten dort die Lehrpersonen einen erhöhten Aufwand an Englisch.

Aus der oben genannten Studie von NIER (National Institut vor Educational Research) des Jahres 2001 (vgl. MEXT 2003, 19) kann auch entnommen werden, wie lange die japanischen Schüler/innen täglich lernen. Die Zeiten sind in Tabelle 9-4 übersichtlich dargestellt.

Tabelle 9-4: Wie lange ungefähr lernst du täglich nach der Schule?

Abteilung	Nie oder kaum	Weniger als 30 Minuten	30-60 Minuten	1-2 Stunden	2-3 Stunden	Mehr als 3 Stunden
5. Klasse	10.6%	19.1%	30.1%	23.0%	9.0%	5.9%
6. Klasse	10.8%	16.7%	28.2%	27.1%	10.5%	5.1%
7. Klasse	14.3%	11.9%	20.0%	29.7%	17.7%	5.0%
8. Klasse	17.1%	12.2%	18.1%	28.9%	17.8%	4.6%
9. Klasse	8.5%	5.6%	9.6%	23.1%	28.4%	23.6%

Quelle: Mext (2003, 19).

Betrachtet man die Tabelle 9-4, so fällt auf, dass das Lernen ausserhalb der Schule stark von der Klassenstufe abhängt, aber im Schnitt mehr zu sein scheint, als in den internationalen Studien angegeben wird.

Der Vollständigkeit wegen wird nun noch auf das letzte Unterrichtselement, die **Prüfungsphase**, eingegangen. Während der Schulbesuche beobachtete ich keine Prüfungsstunden, sondern konnte nur an einer Prüfungsbesprechung teilnehmen, an der alle Prüfungsfragen mit schnellen, kurzen Erklärungen beantwortet wurden und die Schüler/innen die Fragen direkt auf das Blatt richtig beantworteten. Dabei wurde die Wandtafel nicht gebraucht.

Laut der Auswertung des Fragebogens (vgl. Anhang-8/9) nehmen Prüfungen rund 5-10% der Unterrichtszeit ein. Dies bedeutet, dass zum Beispiel in der Mathematik bei einem Wochenpensum von 3 Stunden alle 4 Wochen eine Unterrichtsstunde mit einer Prüfung anfällt. Die Lehrpersonen waren sich in zwei Punkten einig, dass die Prüfung zur Abklärung dient (eine Ausnahme), ob der behandelte Schulstoff verstanden wurde, und es ausser den vorgeschlagenen Gründen (Teil des Lehrplanes (8 von 18), Lernfähigkeit der Schüler eruieren (7 von 18)) keine weiteren Gründe gab.

9.1.4 Unterstützungsmassnahmen in den Regelklassen

Den konkreten Unterstützungsmassnahmen geht ein Diskurs über das **Schulklima** voraus, das ein nicht zu vernachlässigender Faktor für konzentriertes und effizientes Lernen darstellt. Danach folgen Abschnitte über Unterrichtsniveaus und Unterstützungsmassnahmen, angefangen von den Resultaten der OECD-PISA-Studie, gefolgt von den Unterstützungsmethoden im lehrerzentrierten Frontalunterricht anhand von Unterrichtsdifferenzierungen bis zur Auseinandersetzung mit dem Individuellen Lehrplan (ILP, englisch: IEP Individualized Educational Program), die den Übergang zu den Unterstützungsmassnahmen im *Tsûkyû*-Unterricht bildet.

Dass ein Zusammenhang zwischen dem Schulklima und den Schülerleistungen besteht, ist eine alte Weisheit. In der OECD-PISA-Studie 2000 ist man diesem Zusammenhang nachgegangen und hat ihn bestätigt erhalten: «In vielen Ländern besteht ein Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Schulleitungen hinsichtlich der schülerbezogenen Faktoren, die das Schulklima beeinträchtigen, und den Schülerleistungen. (...) Der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schuldisziplin durch die Schülerinnen und Schüler und der

Leseleistung ist in der Tendenz schwächer, aber in vielen Ländern deutlich erkennbar» (OECD 2001, 196f.).

Im Folgenden sollen die Schülerverhalten meiner explorativen Studie mittels der an die Schulleiter gerichteten Einstufungen bezüglich des Schülerverhaltens untersucht werden. Es wurde gefragt, welche der fünf untenstehenden Faktoren das Lernen an der Schule (des Schulleiters) beeinträchtigen:

1. Einschüchtern oder Schikanieren von Schüler/innen durch Mitschüler/innen
2. Konsum von Alkohol oder illegalen Drogen
3. Fehlender Respekt der Schüler/innen gegenüber den Lehrkräften
4. Störung des Unterrichts durch Schüler/innen
5. Häufige Abwesenheit von Schüler/innen (vgl. OECD 2001, 194)

Zu Punkt 1: Das Einschüchtern und Schikanieren von Schüler/innen durch Mitschülerinnen wird in Japan häufig als Problem gesehen. Während allen Schulbesuchen habe ich keine Einschüchterungen oder Schikanen erlebt, im Gegenteil: Ich hatte oft das Gefühl, dass zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen, sowie zwischen den Schüler/innen selber ein freundliches Verhältnis herrschte.

Zu Punkt 2: Der Konsum von Alkohol oder illegalen Drogen wurde nicht beobachtet und kann von meinem Standpunkt aus nicht beantwortet werden. Dieses Problem wurde in Interviews von keiner Lehrperson erwähnt.

Zu Punkt 3: Was unter Respekt verstanden wird, ist vermutlich auch kulturbedingt. Der Umgangston zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen empfand ich stets als freundlich und hatte keinen Anschein fehlenden Respekts. Betrachtet man aber das Verhalten einiger Schüler/innen, so könnte das Ignorieren der Lehrperson durch Passivität während des Unterrichts, wie den Auftrag nicht erfüllen, das Schulzimmer einfach zu verlassen oder gar zu schlafen, erwähnt werden. Ansonsten schien es in den besuchten Schulhäusern hinsichtlich dieses Faktors keine disziplinarischen Probleme gegeben zu haben.

Zu Punkt 4: Dies ist ein weit zu verstehender Faktor und wird von den Lehrpersonen vermutlich auch sehr subjektiv empfunden. Böartige Störungen durch die Schüler/innen sind mir nirgends aufgefallen. Dagegen gab es einige Schüler/innen, die meines Erachtens den Unterricht störten, aber von der Lehrperson ignoriert wurden, wie während des Unterrichts kämpfen, schwatzen oder sonst durch lautes Verhalten auffallen. Diese Interaktionen dauerten nur kurze Zeit.

Zu Punkt 5: An der Mittelschule soll es beinahe in jeder Klasse mindestens einen Schüler gegeben haben, der häufiger in der Schule fehlte, was in Japan *futôkô* oder *tôkôkyohi* (Schulverweigerer) genannt wird (vgl. Kapitel 3.4).

Um das Schulklima vollständig untersucht zu haben, sollen nun auch die für die Schüler/innen störenden Faktoren untersucht werden. (vgl. OECD 2001, 194)

- A. Zu Beginn der Stunde vergehen mehr als 5 Minuten, in denen gar nichts passiert.
- B. Es ist laut und alles geht durcheinander.
- C. Die Schüler/innen fangen erst lange nach Beginn der Stunde zu arbeiten an.
- D. Die Schüler/innen hören nicht auf das, was der Lehrer / die Lehrerin sagt.
- E. Die Schüler/innen können nicht ungestört arbeiten.
- F. Der Lehrer / die Lehrerin muss lange warten, bis Ruhe eintritt.

Zu Punkt A und C: Der Unterricht hat meistens ohne grosse Wartezeiten begonnen und die Lehrpersonen betraten das Schulzimmer pünktlich. Dabei ist das *kôban*-System zu erwähnen, bei dem ein/eine Schüler/Schülerin die anderen aufmerksam macht, dass die Lehrperson den Raum betreten hat und alle auffordert, die Lehrperson um den Unterricht zu bitten (*onegai shimasu*) bzw. mit einer kurzen Verbeugung zu begrüssen.

Zu Punkt B und F: Während des Frontalunterrichts, wenn die Lehrpersonen den Unterricht führten und den Stoff vermittelten, war es oder wurde es erstaunlich leise, wenn die Lehrperson wieder zum lehrerzentrierten Unterricht wechselte. Oft wartete sie nicht, bis es ganz leise war, sondern begann ihre Erklärungen ziemlich schnell, indem sie mit lauter Stimme die Klasse übertönte, so dass in der Regel nach wenigen Sekunden alle verstummt waren. Die Lehrpersonen bauten einige didaktische Methoden ein, um die Klasse wieder zur Konzentration zurück zu führen (vgl. Kapitel 8.3.1). Während des Lösen von Aufgaben empfand ich die Schüler als laut. Dies rührte aber daher, dass es einige Schüler/innen gab, welche die Aufgabe nicht selbständig lösen konnten und solche, die sie schnell gelöst hatten.

Zu Punkt D: Generell hörten die Schüler/innen immer auf das, was die Lehrpersonen sagten. In der Studie wurde speziell erwähnt, dass in Japan (und auch in der Schweiz) nicht einmal ein(e) Schüler(-in) diesem Punkt zugestimmt hatten.

Zu Punkt E: Im Grunde genommen schienen die Schüler/innen immer ungestört arbeiten zu können. Es gab nur wenige Fälle, in denen ein Schüler einen Mitschüler während des Arbeitens störte. Im Allgemeinen hatten sich die Schüler eher unterstützt. Als störenden Punkt empfand ich aber den generell hohen Lärmpegel während des Lösen von Aufgaben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Schulklima an den besuchten Schulen gut war. Ich selber habe den Lärmpegel während dem Lösen von Aufgaben als eher laut empfunden. Dagegen waren die Schüler/innen recht ruhig, wenn die Lehrperson erklärte. Das bedeutet, dass sich die Schüler/innen, von den verhaltensspezifischen Faktoren aus gesehen, gut betrugten. Das gute Klima wurde aber nicht einfach so erreicht, sondern von den Lehrpersonen beträchtlich kultiviert. Dazu möchte ich einige Techniken erwähnen:

Das **Ignorieren** hat einen festen Bestandteil im japanischen Leben. Viele Dinge werden nicht direkt dem Verursacher gemeldet, sondern in Gruppen diskutiert oder über Drittpersonen vermittelt. Bei Dingen, die persönliche Unannehmlichkeiten hervorrufen könnten oder Konflikte bedeuten, wird es zwar in Gedanken registriert, aber ansonsten wird aktiv und bewusst weggeschaut.

Andererseits kann es den Schülern den Eindruck vermitteln, dass das eigene Verhalten nicht stört und im Unterricht alles erlaubt ist. Die Lehrperson kümmert sich eh nicht darum. Europäer, die das erste Mal in japanischen Schulen oder Universitäten sind, staunen über die Schüler/innen, die in den Schulbänken schlafen, was in europäischen Schulen als verpönt, und gegenüber den Lehrpersonen als respektlos und unhöflich gilt. Nicht so in Japan. Es kommt immer wieder vor, dass Schüler oder Schülerinnen während des Unterrichts ein *inemuri* (Nickerchen) machen (vgl. Ethold 2004). «*Inemuri sei auch so ein «wunderschöner Begriff».* Zusammengesetzt aus den Schriftzeichen *i* «anwesend sein» und *nemuri* «schlafen» bezeichnet er das Schlafen in der Öffentlichkeit, während man offiziell etwas anderes tut. Tatsächlich aber bedeutet er sehr viel mehr»²⁶. Es wird sogar entschuldigt, im Sinne, dass der

²⁶ («'Um etwas zu vollenden, schlafe und warte', ein Satz in der japanischen Philosophie (vgl. Steger 2004).

Schüler bis spät in die Nacht hinein lernen musste. Die «Schulzimmer-Zusammenbrüche», also Schulklassen in denen das Unterrichten wegen Disziplinlosigkeit nicht mehr möglich ist, könnte auch die Folge des Ignorierens von Schülerverhalten sein.

In den beobachteten Klassen führte das Ignorieren oft zum Erfolg, denn die auffälligen Schüler/innen erhielten keine Aufmerksamkeit der Lehrperson. In vielen Stunden sind Schüler oder Schülerinnen einfach aufgestanden, kurz im Zimmer umhergegangen und haben sich innerhalb von 30 Sekunden wieder an ihren Platz gesetzt. Beobachtet wurden auch kurze Kämpfe oder Gespräche und Diskussionen von Banknachbarn. Dabei wurde der Unterricht kaum gestört, da der Lärmpegel in den Klassen der Grundschule relativ hoch war. Einer der Gründe könnte das lange Sitzen in den Bänken sein.

Die Wirkung des Ignorierens kann von verschiedenen Sichtweisen beurteilt werden: Einerseits würde das Rügen den Unterricht mehr stören als helfen. Für eine Lehrperson ist es schwierig, in einer grossen Klasse von mehr als 30 Schülern und Schülerinnen überall zu reagieren. Sie nähme in diesem Fall eher eine Polizistenrolle ein, als dass sie Unterrichtsstoff vermitteln würde. Gewisse Schüler/innen könnten eine «Zurechtweisung» als persönlich empfinden und es somit als *ijime* (erniedrigend, schikanieren) verstehen, was dann ein schlechtes Licht auf die Lehrperson wirft. Zudem ist es an japanischen Schulen verboten, Kinder zu bestrafen. Somit kann auf die Schüler/innen kein äusserer Druck ausgeübt werden.

Schliesslich kann das Ignorieren auch als ein negativer Faktor gesehen werden. Nämlich dann, wenn die Schüler oder Schülerinnen die Lehrkraft mit klärenden Fragen nicht stören wollen und andererseits die Lehrperson Angst empfindet, ein Kind zu unterstützen, weil es danach von seinen Klassenkameraden schikaniert werden könnte.

Klassengespräche: Die Lehrperson reagierte oft nicht, wenn sie ein Fehlverhalten im Unterricht beobachtete. Sie registrierte das Fehlverhalten dennoch, und nahm es später in einer Klassenbesprechung wieder auf. Wenn ein Thema bei vielen Klassen aktuell ist (wie beispielsweise das Verhalten gegenüber Kindern mit einer Behinderung), so wird es in einer Vollversammlung mit allen Kindern der Schule besprochen. Nach einer Sportstunde, in der sich ein Junge sehr störend benommen hatte, wurde dies unmittelbar nach der Unterrichtsstunde aufgegriffen und Möglichkeiten zu besseren Reaktionen (Betroffener und Mitschüler/innen) kurz diskutiert.

Wird ein Fehlverhalten nicht sofort geahndet sondern später aufgegriffen, kann das richtige Verhalten ohne die Schuldgefühle des Schülers / der Schülerin erfolgen und er /sie besitzt eher die Bereitschaft zuzuhören.

Viele Kinder lieben **Regeln**, da es ihnen einen Rahmen und Halt gibt. Im japanischen Unterricht gibt es einige solcher Regeln, die in **Ritualen** praktiziert werden. Rituale haben den Vorteil, dass die Lehrkraft nichts mehr erklären muss, und die Schüler/innen weitgehend selbständig, im Sinne der Lehrperson, etwas organisieren können.

Ein weiteres Mittel, das in beinahe allen Schulen angewendet wird, sind die persönlichen Vorsätze oder die Vorsätze, welche die Schüler in Gruppen sich stellen. In allen Unterrichtszimmern der besuchten Mittelschule hingen Plakate mit solchen Vorsätzen. Bei starkem Fehlverhalten können diese Plakate auch als Grundlage zu Diskussionen mit den Schüler/innen dienen.

Als weitere oft praktizierte Methode muss hier auch die enge Zusammenarbeit mit den Eltern erwähnt werden. Bei Fehlverhalten der Schüler/innen, wie häufiges Schwatzen während des Unterrichts oder mehrmals zu spät kommen, werden schnell einmal die Eltern in die Schule zitiert und das Verhalten mit ihnen besprochen. An allen Schulen müssen auch PTA (Parent-Teacher-Associations) gegründet werden, auch wenn dies Eltern nicht unbedingt wünschen.

Nachdem die verhaltensspezifischen Faktoren ausführlich besprochen wurden, wechseln wir zu den **lernspezifischen Faktoren**. Das Thema soll mit der interessanten Beobachtung und Bewertung der Komplexität im japanischen Mathematikunterricht beginnen, die anhand von den TIMSS-Videostudien von 1995 gemacht werden konnten (Vgl. Reusser/Pauli 2003):

«Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass in japanischen Lektionen Aufgaben mit höherem Anspruchsniveau im Sinne der prozeduralen Komplexität bearbeitet werden: 17% der Aufgaben weisen ein tiefes, 45% ein mittleres und 39% ein hohes Komplexitätsniveau auf. Dabei spielt die Tatsache, dass es sich bei den japanischen Lektionen überwiegend um Geometrielektionen handelt, eine untergeordnete Rolle: Auch wenn von allen Ländern nur die Geometrielektionen in den Vergleich einbezogen werden, bleiben die Unterschiede zu Japan im Wesentlichen bestehen».

Dies bedeutet im Wesentlichen, dass das Komplexitätsniveau zu 84% (83%?) einem mittleren bis hohen Niveau entspricht, bzw. dass die Schüler/innen mit einem tiefen Komplexitätsverständnis zirka 9 Minuten pro Lektion dem Unterricht folgen können.

Trotzdem, in den Fragebögen gab lediglich eine Lehrperson an, sich auf die **verschiedenen Lernniveaus** vorzubereiten. Einige andere Lehrpersonen unterstützten die Schüler/innen, indem sie konkretes Anschauungsmaterial verwendeten und Bilder zeichneten und ihnen Ratschläge erteilten. Eine Lehrperson war der Meinung, dass Kinder mit niedriger Lernkraft Wiederholungen nötig hätten. Auf der Mittelschule wurde angegeben, dass die Lehrkraft sich neben die Schüler/innen stellt und ihnen weiterhilft, wenn sie nicht weiter wissen. Hyperaktive Schüler/innen werden in die vorderste Reihe gesetzt.

Untersuchen wir die Unterrichtsprotokolle anhand der Fragen in der OECD-PISA-Studie 2000, welche die Schüler/innen nach den Unterstützungsfaktoren der Lehrpersonen fragt:

1. Lernfortschritt jedes Einzelnen / Interesse zeigen
2. Schüler/innen haben Gelegenheit ihre Meinung zu sagen
3. Bei der Arbeit [Lernen] helfen
4. So lange erklären, bis es wirklich verstanden wurde (vgl. OECD 2001, 189).

Die japanischen Schüler bewerteten unter den oben aufgeführten Gesichtspunkten die Unterstützung durch die Lehrpersonen im OECD-Vergleich negativ. So konnten weniger als die Hälfte den Aussagen 3 und 4 zustimmen.

Bei meinen Schulbesuchen bemerkte ich selten, dass die Lehrpersonen Interesse zeigten, ob ihre Schüler/innen die Erklärungen verstanden hatten, indem sie die Schüler/innen explizit fragten. Zu Punkt 2 konnten die Schüler/innen ihre Meinungen in einigen Klassen sagen, d.h. zum Teil wurden die Meinungen einfach gesammelt oder die Schüler/innen konnten bei Multiple-Choice-Fragen durch Handhebung ihre Meinung bekunden.

Eine individuelle Hilfe durch die Lehrpersonen war in der Regelklasse mit einer Lehrperson selten zu beobachten, aber die Lehrpersonen stellten durch allgemeine Tipps und Zusatz-erklärungen Hilfen für alle zur Verfügung. Insbesondere die TT-Lehrkraft an der Mittelschule

erklärte ihre Hilfestellung wie folgt, was auch in den Unterrichtsstunden beobachtbar war: «Ich erkläre den ganzen Zusammenhang nochmals. Mache die Schüler auf Schwierigkeiten aufmerksam, gebe Tipps, wie etwas gelöst werden kann und versuche die Schüler/innen so vor Fehlern zu bewahren.»

Die Mittelschullehrkraft korrigierte und diskutierte die Aufgaben individuell mit einzelnen Schülerinnen bevor sie an die Wandtafel geschrieben wurden. Mussten Schüler/innen unvorbereitete Aufgaben an der Wandtafel lösen, stand eine Lehrkraft neben dieser Person und gab Tipps zum Lösungsweg oder bei grossen Verständnisproblemen diktierte sie die Aufgabe.

Nur eine Lehrperson (siehe Punkt 1) erklärte einen Tatbestand immer wieder bis er von allen verstanden wurde.

9.1.4.1 Unterrichts-Differenzierung

Damit mehrheitlich einheitlicher Unterricht durchgeführt werden kann, in dem alle Schüler/innen ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden, können beim Vorbereiten einer Lektion bzw. eines Unterrichtsthemas folgende Unterrichts-Differenzierungen berücksichtigt werden:

- Themen-Differenzierung
- Schwierigkeitsgrad-Differenzierung
- Anforderungs-Differenzierung
- Unterstützungs-Differenzierung

Je nach Unterrichtsfach und Situation können nur eine oder mehrere dieser Differenzierungen angewandt werden. Wie äussern sich diese verschiedenen Differenzierungsarten?

Bei einer **Themen-Differenzierung** kann der Unterricht so gestaltet werden, dass unter einem Oberthema verschiedene Unterbereiche studiert werden können. Zum Beispiel beim Thema Behinderung können Schüler/innen unter verschiedenen Bereichen auswählen: Menschen mit Körperbehinderung, Menschen mit Blindheit oder Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Bei der **Schwierigkeitsgrad-Differenzierung** werden auf einem Übungsblatt leichte und fortführende Aufgaben gestellt, so dass die schnelleren Schüler/innen nicht warten und sich langweilen müssen, sondern gefördert werden, während die langsamen die Grundaufgaben lösen können.

Unter **Anforderungs-Differenzierung** wird verstanden, dass Schüler/innen ihren Fähigkeiten und ihrem Wissen entsprechend gefördert und von ihnen verschiedene Resultate, unterschiedlicher Qualität und Quantität, erwartet werden. So müssen die besten Schüler/innen einen langen Bericht über einen Text schreiben, während andere den Text nur verständlich lesen lernen. Die einzelnen Beiträge werden mit den eigenen persönlichen Leistungen verglichen. Diese Methode erlaubt es, alle Schüler/innen ihren Fähigkeiten entsprechend mit gleichen Unterrichtsthemen zu fördern.

Unter **Unterstützungs-Differenzierung** sollen je nach Fähigkeiten der Schüler/innen Hilfsmaterialien eingesetzt werden. Wer nicht gut sieht, erhält ein Vergrösserungsglas, wer nicht gut rechnen kann, darf die Aufgaben mit einem Taschenrechner lösen, wer die Aufgabenstellung nicht versteht, kann die Lehrperson fragen. Als entfernte Unterstützungs-Differenzierung könnte auch das im Unterricht verwendete Anschauungsmaterial gezählt

werden. Zur Verbesserung der Vorstellungskraft in der Geometrie werden beispielsweise durchsichtige geometrische Körper, wie Pyramiden oder Prismen mitgebracht und den Schülern zum Lösen von Aufgaben zur Verfügung gestellt. Als weitere Unterstützungsmassnahmen können hier auch Lernplakate an den Wänden erwähnt werden, wie zum Beispiel die Formel des Pythagoras-Satzes oder zur Unterstützung des Memorisierens der chinesischen Zeichen, ein *kanji* mit einem dazugehörigen Bild.

Die beobachteten Unterrichtslektionen wurden nach diesen Differenzierungskriterien untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass in verschiedenen Unterrichtsstunden eine oder mehrere Techniken der Unterrichts-Differenzierungen angewendet wurden.

Themen-Differenzierung fand zum Beispiel in Japanisch statt, als alle Schüler/innen Aufsätze über ein Gedicht schrieben, aber sie aus mehreren Gedichten eines aussuchen konnten. Oder im Zeichenunterricht wurde die Technik vorgegeben, aber die Schüler/innen konnten das Motiv selber wählen. Im Musikunterricht wurde ein Konzert mit Flöten einstudiert, wobei die verschiedenen Flöten-Tonlagen (Sopran-, Alt- und Bassflöten) unterschiedliche **Schwierigkeitsgrade als Differenzierung** umfassten.

Anforderungsdifferenzierung fand zum Beispiel auf dem einen Rechnungsblatt mit offenen, weiterführenden Fragen oder der Vergnügungsecke (*tanoshimi kôna*) statt. Die schnell arbeitenden Kinder mussten zusätzlich ihre Lösungen formulieren und begründen, konnten selber Aufgaben stellen oder lösten zusätzliche Knobelaufgaben. In einer anderen Stunde, beim Aufsatzschreiben, schien es so zu sein, dass die Lehrperson bei einigen Schüler/innen schon zufrieden war, wenn diese ihr nur einen geschriebenen Satz abgaben. Auch zu erwähnen ist die Prüfungsbesprechung in der Hauswirtschaftskunde, in der ein Schüler keine Verbesserungen geschrieben hatte. Die Lehrperson hatte dies bemerkt, aber keinen Kommentar dazu abgegeben.

Zu **Unterstützungs-Differenzierung** können wohl am ehesten die Korrekturen und individuellen Besprechungen von Mathematikaufgaben an der Mittelschule gezählt werden, bevor sie von den Schüler/innen mit einem Lösungsweg an die Wandtafel geschrieben wurden. Unter die entfernten Unterstützungs-Differenzierungen fällt beispielsweise die in einer Geometriestunde aus Papier gebastelten geometrischen Körper, die nach der Herstellung bei Schwierigkeiten gebraucht werden können. Nur in einem Klassenzimmer fielen mir aufgehängte Plakate als Lernhilfen auf. Ob Anschauungsmaterial für die Schüler/innen wichtig sind, da scheinen sich entweder die Lehrpersonen nicht einig zu sein oder es ist bereits ein Umdenken in den Jahren 2000 bis 2004 geschehen. So erklärte mir 1999 eine Lehrperson der ersten Klasse, dass die Kinder Anschauungsmaterial kaum nötig hätten und die Mathematik auch nur mit Überlegungen (also abstrakt) verstanden würde. 2004 forderte eine Lehrperson an der Mittelschule die Schüler/innen auf, während ihrer Vorträge auch Anschauungsmaterial mitzubringen und sie unterstützend zu den Erklärungen im Vortrag einzubauen (*sôgô*-Unterricht an der Mittelschule). Unterstützende Plakate, die als Lernhilfen aufgehängt werden, fielen nur in einem Schulzimmer auf.

Aber neben den Differenzierungstechniken muss hier auch die strikte **Gleichbehandlung** im Klassenverband diskutiert werden. Wie bereits in anderen Zusammenhängen erwähnt, ist es ein grosses Anliegen der japanischen Lehrpersonen, alle Schüler/innen gleich zu behandeln. Das heisst, auch wenn die obigen Unterrichts-Differenzierungen gemacht werden, dürfen sich die Schüler/innen nicht benachteiligt oder bevorzugt fühlen. Deshalb werden offensichtliche,

individuelle Unterstützungen oder längere Erklärungen an einzelnen während des Unterrichts vermieden, was zum **Individuellen Lehrplan** überleitet, in Japan *kobetsu kyôiku keikaku* oder *kobetsu shidô keikaku* genannt und oft mit der englischen Buchstaben IEP («*Individualized Education Programm*») abgekürzt wird.

9.1.4.2 Individueller Lehrplan

Während meinen vielen Unterrichtsbesuchen konnte ich nur bei einem Schüler (4. Klasse Teamteaching) einen individuellen Lehrplan (IEP: Individualized Educational Plan) erkennen. Zumindest lernte der Schüler einen seinen Fähigkeiten angepassten mathematischen Schulstoff, nämlich Bohnen zählen, während seine Klassenkollegen das Dezimalpunktesystem lernten. Das Problem von IEP ist, dass die Handlungen und Behandlungen der Schüler/innen mit einem speziellen Lehrplan von den anderen Schüler/innen abweichen. Dies lässt viele Eltern befürchten, dass ihr Kind von den Mitschüler/innen schikaniert und ausgegrenzt werden könnte. Die Gefahr des Schikanierens stellt auch einen Hinderungsgrund für Lehrkräfte dar, Schüler/innen während des Unterrichts individuell zu betreuen. Antworten, die ich nach einem Vortrag über den Unterricht an Zürcher Schulen im Januar 2000 erhalten hatte, unterstreichen die obigen Aussagen:

«Im Unterschied zur Schweiz, sind [in Japan] die Erziehungsprobleme in Form von Schulverweigerern gross. Ich denke, dass auf dieser Basis der einheitliche Unterricht seine Grenzen hat. Sich dem Individuum anpassen und es fördern, wie das in der Schweiz mit der Methodenfreiheit möglich ist, würde in Japan ziemlich viele Beschwerden einbringen» (Antwort 7).

«In Japan kann man die Unterstützung der individuellen Unterrichtsmethoden nicht einführen. Besteht bei den Japanern im Unterbewusstsein nicht das Gedankengut, dass individuelle Unterrichtsmethoden nicht eingeführt werden können, weil alle gleich sind? «[Aus der Klasse] herausnehmen» wird auch unter den Lehrpersonen als Diskriminierung gesehen» (Antwort 11).

Der individuelle Lehrplan (IEP) erfordert eine Form von Teamteaching, was vom Bildungsministerium empfohlen und angestrebt wird. Gleichzeitig werden aber Studien mit verschiedenen Unterrichtsorganisationen durchgeführt, wie zum Beispiel die Studie vom 04. Juni 2004 (vgl. Kapitel 4.4.5) über die Erfolge von verschiedenen Unterrichtsorganisationen, bei der das Teamteaching nicht besonders gut abschnitt. Die Form von «in tendenziell kleinen Klassen den Lehrstoff im einheitlichen Unterricht einführen, Prüfen der Fähigkeiten und danach den Fähigkeiten entsprechende Aufgaben stellen» wurde favorisiert. Die japanischen Schulen sind bezüglich des Teamteaching und anderer Organisationsformen immer noch in einer Versuchsphase und das Seilziehen um die richtige Schulform ist noch nicht entschieden. Es ist durchaus denkbar, dass aufgrund der Dezentralisierung des Schulwesens, zukünftig je nach Schulbezirk verschiedene Formen der speziellen Unterstützungspädagogik umgesetzt werden.

9.1.5 Unterstützungsmassnahmen ausserhalb der Regelklasse

Auch wenn die Schüler/innen während des Unterrichts alle gleich behandelt werden, so wird ausserhalb, sozusagen im Versteckten, den Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen individuelle Unterstützung angeboten. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Lehrkraft

um Hilfe bittet, wird sie ihm auch angeboten. So weigerte sich in einer Schule ein Schüler, sein Klassenzimmer zu betreten. Er wurde von Lehrkräften, die gerade eine Freistunde hatten, betreut und arbeitete an einer im Flur stehenden Bank. Andere individuelle Förderungen sind nicht aufgefallen, wie zum Beispiel Fragen in der Pause, gleich nach einem Unterricht.

Neben den Lehrkräften nehmen auch die Eltern, insbesondere die Mütter, eine wichtige Rolle beim Lernen ihrer Kinder ein. So übernehmen viele Mütter die Verantwortung für das Lernen des Schulstoffes von ihren behinderten Kindern, damit das Kind eine Regelklasse in der Quartiersschule besuchen kann. Diese Eltern sind aber pädagogisch nicht ausgebildet und lehren ihre Kinder oft in der gleichen, eher abstrakten Weise, wie sie selber den Schulstoff gelernt haben. Dies führt bei einigen Kindern zu Überforderung, was psychosomatische Reaktionen auslösen kann, wie zum Beispiel Kopf- und Bauchschmerzen vor der Schule oder wie Ayumi (vgl. Gogg 1998), die sich in eine Ecke kauerte und sich ihre Haare ausgerissen hatte.

Es wird immer wieder gesagt, dass die Lehrkräfte in Japan sich speziell für die Leistungen der Schüler/innen interessieren und sich dafür direkt verantwortlich fühlen. Ich möchte dieses Verantwortungsgefühl den Lehrpersonen nicht absprechen, frage mich aber, ob es nicht eher um das Ansehen der Schule und der Lehrkraft geht und weniger um die Schüler/innen selber. Auf diesen Gedankengang soll hier kurz eingegangen werden. Dadurch dass die Klassen im Vergleich zu Schweizer Klassen relativ gross sind, ist eine individuelle Betreuung und Förderung sehr schwierig. Grosse Verantwortung scheinen japanische Schulen für ihr Schulklima zu tragen, die Verantwortung für die Leistungen einzelner Schüler/innen wird aber meines Erachtens, den Eltern und Schüler/innen überlassen, was sich unter anderem in der grossen Anzahl der Förderungsmassnahmen wie *juku* spiegelt. Dies soll an folgendem Beispiel illustriert werden: Die Schüler/innen scheinen sehr viel Freiheiten zu haben, was sie von der Wandtafel abschreiben und dies wird von den Lehrkräften selten überprüft. Es werden auch sehr wenige Hausaufgaben aufgegeben. Dafür sind die Lehrkräfte verpflichtet, Hausaufgaben über die Schulferien zusammenzustellen.

9.1.5.1 Unterstützungsmethoden im Tsûkyû-Unterricht

Der *Tsûkyû*-Unterricht ähnelte oft dem Unterricht in den Regelklassen. Es wurden einzelne Unterrichtselemente eines Regelklassenunterrichts individuell geübt, wie das Halten eines Vortrages, das Üben der Rolle des *kôban* (Klassensprecher) oder einen Tagebucheintrag schreiben.

Der *Tsûkyû*-Unterricht, in dem oft nur ein Schüler oder eine Schülerin individuell gefördert wird, bietet einen ausgezeichneten Freiraum für spielerisches Lernen und Spass haben beim Lernen. Auch wenn in gewissen Schulhäusern Lernspiele als willkommene Abwechslung eingesetzt werden (vgl. die Schule in der Präfektur Ibaraki), gibt es noch viele Eltern und Lehrkräfte mit der Ansicht, dass beim Spielen nicht gelernt werden kann. So getrauen sich viele Lehrpersonen während des Unterrichts kaum, Lernspiele einzubauen. Es könnte ja sein, dass die Eltern eines Schülers oder sogar mehrerer Schüler/innen die Lehrkraft aufsuchen und sich über schlechten Unterricht beklagen. Die meisten Spiele, die während des *Tsûkyû*-Unterrichts gespielt wurden, bezogen sich nicht auf ein Schulfach, sondern hatten eher den Charakter sozialen Lernens und sich vergnügen, wie zum Beispiel ein Basketballspiel, bei dem mittels Knopfdruck ein Ball durch die Luft flog oder ein ähnlich funktionierendes Hockeyspiel. Auffallend war, dass die Lehrpersonen bei Konzentrationsschwäche den

Schüler/innen keine kurze Pause gewährten oder gar Konzentrationsspiele initiierten, sondern dass sie die Schüler/innen eher durch mehrmaliges, hartnäckiges Wiederholen der Fragen, zum Thema zurückzuführen versuchten.

9.1.6 Vergleiche der beobachteten Unterstützungen und den Vorschlägen des Bildungsministeriums und einer Schule

Im letzten Diskussionspunkt der speziellen Unterstützungspädagogik im Klassenzimmer soll überprüft werden, inwieweit die beobachteten Unterstützungsmethoden sich mit den vorgeschlagenen Methoden des japanischen Bildungsministeriums decken, bzw. der Vorschläge einer Modellschule (vgl. Tabelle 4-2).

Die vorgeschlagenen Unterstützungsmethoden im Regelklassenunterricht wurden in folgende Gruppen unterteilt:

1. Allgemeine Unterstützungsmethoden für
 - a. Schüler/innen mit LD, AHDH oder HFA
 - b. Schüler/innen mit ADHD oder HFA.
 - c. Schüler/innen mit ADHD
 - d. Schüler/innen mit HFA
2. Lernspezifische Unterstützungsmassnahmen für
 - a. Schüler/innen mit LD, AHDH oder HFA
 - b. Schüler/innen mit ADHD oder HFA.
 - c. Schüler/innen mit LD
 - d. Schüler/innen mit ADHD
3. Verhaltensspezifische (aktivitätsspezifische) Unterstützungsmassnahmen für
 - a. Schüler/innen mit LD, AHDH oder HFA
 - b. Schüler/innen mit ADHD oder HFA.
 - c. Schüler/innen mit ADHD
 - d. Schüler/innen mit HFA

Werden die Punkte (1a) in Tabelle 4-2 über die allgemeinen Unterstützungsmethoden für LD, ADHD und HFA genauer studiert, fällt auf, dass die Vorschläge des Bildungsministeriums sich nicht direkt auf die Massnahmen im Unterricht beziehen, sondern eher als Präventivmassnahmen und als Prozess verstanden wird: «alle sind verschieden» «in Klassengesprächen diskutieren», «Verständnis von Behinderten (Schwierigkeiten) fördern», Individueller Lehrplan (IEP), «Zustand erfassen» usw. Die Vorschläge der Schule sind viel konkretisierter und schlagen vor, wie Kinder mit Schulschwierigkeiten im Klassenzimmer unterstützt werden können. Diese Vorschläge beziehen sich aber im Wesentlichen auf die Organisation des Schulklimas, wie ruhiges Schulzimmer oder achten, dass alle aufpassen. Bei den Unterstützungsmethoden für Schüler/innen mit ADHD oder HFA (1b und 1c) werden die Vorschläge des Bildungsministeriums konkreter. Dabei werden die Faktoren zur Unterstützung des Individuums mit «Verständnis für sich und für andere aufbauen», «Anpassungen der anderen Kindern fördern», «sich den Problemen anpassen» und «Beobachten und Massnahmen überlegen» vom Individuum auf alle ausgeweitet. Nicht nur die Schüler/innen mit verhaltensspezifischen Schwierigkeiten müssen sich anpassen, sondern auch die Menschen in ihrem Umfeld. Dies erfordert einen Prozess über längere Zeit und konnte in den wenigen

Besuchswochen nur ansatzweise beobachtet werden: «Wie gehen wir mit Behinderten um» im Schulhaus-Plenum, «was können wir machen, um den Schüler, der nicht verlieren kann, zu unterstützen?» nach einer Sportstunde. Das Unterstützungssystem in dem sich die Lehrpersonen gegenseitig im und ausserhalb des Unterrichts helfen, wurde in den Schulhäusern mit einbezogen. Von Vorteil ist in diesem Zusammenhang die Pflicht der Lehrpersonen während vieler Stunden im Schulhaus anwesend sein zu müssen.

Weil in den Schulstunden keine Schüler/innen mit HFA ausgemacht werden konnten, fallen die Besprechungspunkte 1d und 3d aus und bei den anderen Punkten wird nur die Unterstützung von LD oder / und ADHD berücksichtigt.

Die Punkte unter lernspezifischen Unterstützungsmassnahmen (2a, 2b) könnten mit den Methoden der oben beschriebenen Unterrichts-Differenzierungen erfüllt werden (breite Aktivitäten, Interessen und Fähigkeiten berücksichtigen, Anschauungsmaterial). Die meisten Punkte unter Unterstützungsmassnahmen von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten (2c) wurden in den Schulzimmern umgesetzt, wobei in den Klassenzimmern der Mittelschule dies bereits fortgeschrittener zu sein schien. Dabei fällt auf, dass die Vorschläge des Schulhauses sich mit den Vorschlägen des Bildungsministeriums oft decken, sich aber konkreter auf den Unterricht beziehen. Die unter 2d aufgelisteten Faktoren beziehen sich mehrheitlich auf das Schulklima, was in allen besuchten Schulen gut zu sein schien.

Auf der Aktivitätsebene 3a bleiben die Vorschläge des Bildungsministeriums auf das Klassenzimmer beschränkt, während diejenigen des Schulhauses die Unterstützungen auf das ganze Schulhaus ausdehnen, wie «gleiche Regeln für das Schulhaus» oder «Alle Personen im Schulhaus reagieren und passen auf».

Die zwischenmenschlichen Beziehungen, die unter 3b aufgelistet sind, empfand ich an allen Schulen als gut, wobei dies während des Unterrichts schwierig zu beurteilen war, da die Lehrpersonen versuchten, alle Schüler/innen immer gleich zu behandeln. Bei den Faktoren unter 3d fiel auf, dass die Vorschläge des Bildungsministeriums sich eher auf das System und auf allgemeines bezogen, während die Vorschläge des Schulhauses sich konkret auf den Unterricht bezogen. Die meisten dieser Massnahmen wurden in den Schulhäusern beobachtet, auch wenn sie nicht immer von der gleichen Lehrkraft durchgeführt wurden.

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass in den Versuchsschulen (Modellschulen) viele Vorschläge des Bildungsministeriums für den Unterricht konkreter formuliert und bereits umgesetzt wurden. Am wenigsten fortgeschritten schien die individuelle Betreuung, wie zum Beispiel der IEP, dessen Entwicklung wohl durch die Gedanken des Gleichbehandelns und die Angst des Schikanierens durch Klassenkameraden gebremst wird.

9.1.7 Warum werden gewisse Unterstützungen nicht geleistet oder als wenig sinnvoll erachtet?

Warum werden gewisse Unterstützungen nicht geleistet oder als wenig sinnvoll bewertet? Warum werden in der Schweiz gut angesehene Unterrichtsmethoden in Japan nicht angewendet? Mit welchen Widerständen seitens der Lehrerschaft zu rechnen ist, wird in einem Artikel von Johnson (2002) über japanische Bildung und Lehrertraining ersichtlich:

«Some are willing to change their teaching methods but don't know what to do. They need training and support, both of which are often unavailable because the people

responsible for this training at the local level are not providing it. Some say they have so many classes and additional duties they don't have time to change. Others obstinately refuse to try anything new and continue using the same one-sided, teacher-oriented approach to education. Teachers who are using innovative methods and developing students' ability to use higher order thinking skills want to use a compatible evaluation method. Unfortunately, they are often bullied by colleagues into giving their students a traditional fill-in-the blank, Multiple-Choice-Test that merely requires memorization of textbook contents» (Johnson 2002).

Es ist zu erwarten, dass solche Widerstände in Modellschulen geringer sind, stellen sich diese Schulen doch freiwillig den neuen Herausforderungen und sind enthusiastisch, ein Unterstützungssystem aufzubauen. Dennoch können drei Faktoren herauskristallisiert werden, welche einen Wandel des Unterrichts in Richtung individueller Betreuung erschweren könnten.

1. Unter den Lehrpersonen ist das Vermeiden und Verursachen von *ijime* (schikanieren, plagen) eine hoch angesehene Herausforderung. Da *ijime* viele Gesichter hat, versuchen die Lehrpersonen alle Schüler/innen als Individuen zu sehen und predigen den Kindern, **dass alle verschieden sind**, dass es aber in Ordnung sei. Gleichzeitig versuchen sie, alle Schüler/innen während des Unterrichts **gleich zu behandeln**, was zur Folge hat, dass individuelle Hilfestellungen wenig gestellt werden. So war es den Lehrpersonen wichtig, dass ich nicht offensichtlich nur einen Schüler / eine Schülerin beobachtete, dass ich nicht nur die Notizen dieses speziellen Schülers/ dieser speziellen Schülerin anschaute und alles unauffällig blieb. Die Erklärung der Lehrpersonen ist einfach: Schüler/innen seien sehr sensibel, wenn es um die Gleichbehandlung geht. Es falle ihnen sofort auf, wenn eine Person unter ihnen bevorzugt oder speziell behandelt werde. Dies wiederum könne zu Gruppenausschluss oder Schikanen führen. Eine weitere Befürchtung der Lehrpersonen war, dass sie sich vor den Eltern rechtfertigen müssten. Diese könnten sich beklagen und fragen, wieso die Lehrkraft speziell mit ihrem Kind arbeite, dass sie es nicht als Spezialfall behandeln sollen. Solche Unterstützungen lösen also in Japan nicht unbedingt eine Erwartung von Dankbarkeit aus, sondern eher Angst, gerügt zu werden.
2. Lehrpersonen scheinen bei der Einführung **neuer Unterrichtsmethoden** unter grossem Erfolgsdruck zu stehen. Die Eltern ziehen die alten Unterrichtsmethoden (auswendig lernen, durchhalten und immer wieder üben) den neuen vor, weil sie von ihrem Erfolg überzeugt sind und finden, dass diese ihnen beim Lernen weitergeholfen haben. Auch wenn Lehrkräfte **Lernspiele** während des Unterrichts verwenden würden, so scheinen viele Japaner der Meinung zu sein, dass sich das Spielen auf die Zeit ausserhalb des Unterrichts zu beschränken hat und argumentieren, dass sich die Lehrpersonen an den vom Bildungsministerium vorgeschriebenen Unterricht zu halten haben. Ist der Lernerfolg bei neuen Unterrichtsmethoden nicht wie erwartet, werden sie von **Eltern kritisiert**. Schon alleine diese Befürchtungen hemmen einige Lehrpersonen neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren, ausser sie sind durch den Lehrplan dazu legitimiert worden und werden vom ganzen Schulhaus getragen, wie zum Beispiel die Versuche des *sôgô*-Unterrichts (ganzheitlicher Unterricht, ähnlich eines handlungsorientierten Unterrichts). Auch wenn noch viele Lehrpersonen sich von der plötzlichen

Lehrmethoden-Freiheit²⁷ überfordert fühlen, so bieten diese zwei Wochenstunden dennoch eine Chance, neue Unterrichtsmethoden zu entwickeln und vielleicht später in andere Schulfächer zu transferieren. Die Lehrpersonen scheinen sich in einer schwachen Position zu fühlen und wenige Grundlagen zu haben, neue Unterrichtsmethoden zu erklären. Lernen ist in Japan immer noch eine ernste Sache.

3. Die Klassenzimmer sind mit den Bänken von 30 Schüler/innen recht gefüllt. Werden sie nicht in Gruppentische zusammengestellt, bleibt kein Platz, um sich darin zu bewegen. Während in der Schweiz die Meinung herrscht, dass sich Schüler/innen auch während der Lektion bewegen müssen, findet dieser Faktor im japanischen Unterricht weniger Beachtung und wird tendenziell auch weniger in den Unterrichtsvorbereitungen mit einbezogen. Das Einplanen von Bewegung könnte aber Kindern mit ADHD dienen, sich besser zu konzentrieren. Die japanischen Lehrkräfte gehen aber anders an diese Problematik heran. Mit einer unendlichen Geduld verfolgen sie das Ziel, die Schüler/innen dazu zu bringen, sich «konform» zu verhalten, indem die Regeln immer wiederholt und die Kinder mit freundlicher Hartnäckigkeit zu gutem Benehmen (auch wortlos) angeleitet werden (vgl. Tabelle 4-3, Seite 110). Aber auch jungen Japanern fällt das Stillsitzen schwer und so kam es nicht selten vor, dass sich die Schüler/innen in den unteren Grundschulklassen erhoben, wenn sie in ihrem Eifer mit einer Antwort herausplatzen. Des Weiteren duldeten einige Lehrpersonen es auch, wenn Schüler/innen in den hinteren Reihen kurz aufstanden, herumgingen und sich nach wenigen Sekunden wieder setzten.

Einen beobachteten Unterricht schnell und oberflächlich zu kritisieren ist einfach. Dennoch ist es schwierig, gewisse Fragen zu unterdrücken. Zuerst müssen die Forscher/innen Frage-techniken entwickeln, die den beobachteten Unterricht nicht verurteilen, sondern sich für die Methoden, Ideen und Überlegungen interessieren. «Warum», «ich habe gesehen, dass ...», «Wieso wurde (...) so vorbereitet?» sind gute Anfänge einer Frage.

Die Lehrpersonen sind immer noch im Begriff, neue Unterrichtsmethoden zu entwickeln. In gewissen Bereichen werden sich die Methoden der Grundschule von denen der Mittelschule differenzieren und werden sich an die Bedürfnisse der jeweiligen Unterrichtsstufe anpassen. Die vier Methoden der Unterrichts-Differenzierung (Unterthemen-, Schwierigkeitsgrad-, Anforderungs- und Unterstützungs-Differenzierung) werden dabei bestimmt eine wichtige Rolle einnehmen.

9.1.8 Ausländische Forscher/innen in japanischen Schulzimmern

Am Anfang der explorativen Studie wurde die Annahme aufgestellt, dass aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungen einer ausländischen Lehrperson und Forscherin Unterrichtselemente auffallen müssen, die von japanischen Forschern oder Lehrpersonen nicht erwähnt werden. Die genaue Klärung dieser Annahme würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wird deshalb für weitere Studien aufgehoben. Klar ist aber, dass ich die am entwickeln begriffene Unterstützungspädagogik nur dank den Schulbesuchen und der Auseinandersetzung mit ihnen verstehen konnte. Als vermutlich neues Modell hat sich in dieser Arbeit die Zusammenfassung der angewandten Unterstützungsmethoden in das Differenzierungsmodell

²⁷ So schrieb eine Lehrkraft bei der Frage 13 des Fragebogens (vgl. Anhang 9) «es ist schwierig, die Form des einheitlichen Unterrichts zu ändern. Wie kann man das?»

«Unterstützungs-Differenzierung» herauskristallisiert. In diesem Modell werden 4 Pfeiler genannt, die als Grundlage zur Vorbereitung von individualisiertem Unterricht innerhalb eines einheitlichen Unterrichts gesehen werden können. Beim Verwenden dieser vier Grundpfeiler kann der Unterricht wohl nicht nur den schwachen, sondern auch den starken Schüler/innen gerecht werden, ganz im Sinne Montessoris:

“Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen” (Montessori 1976, S. 166).

9.2 Wandel innerhalb des japanischen Schulwesens

Als letzte Frage bleibt zu klären, ob sich das Schulsystem im Bereich der Sonderpädagogik bzw. der speziellen Unterstützungspädagogik einem Wandel unterziehen wird, was mittels systemischen Modellen untersucht wird.

9.2.1 Das 7S-Modell

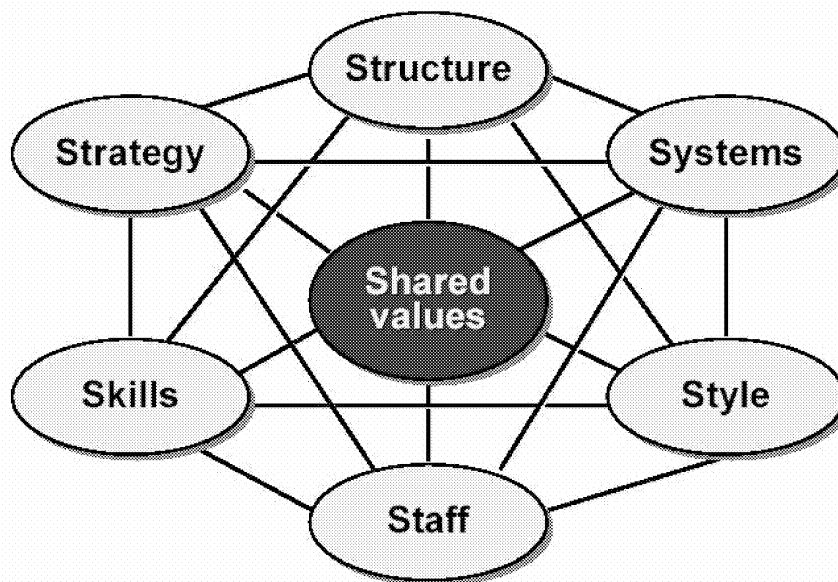
Ein Bildungssystem ist wie der Name beschreibt, ein System der Bildung. Als Teil der Regierung wird es vom Bildungsministerium organisiert und basiert auf gemeinsamen Werten. Wie der Titel dieser Arbeit bereits suggeriert, handelt es sich beim Wandel von der Sonderpädagogik zur speziellen Unterstützungspädagogik um einen Wertewandel. Die umfassendste auf Werten basierende Systemtheorie, welche Systeme und Organisationen beschreibt und als Grundlage für Problemlösungen dient, ist wohl das von McKinsey entwickelte 7-S Modell (vgl. Abbildung 9-1), das als «*Value Based Management Model*» hoch angesehen ist (vgl. Value Based Management.net 2005). Das Modell besteht aus den sieben Bereichen – gemeinsame Werte, Struktur, Strategie, Fähigkeiten, Mitarbeiter, Stil und System – die alle voneinander abhängig und deshalb miteinander verbunden wurden. Dabei wird zwischen harten und weichen S unterschieden. Unter die harten S fallen die Eigenschaften des Unternehmens: Strategie, Struktur und System. Den weichen S werden die Eigenschaften, die das Personal des Unternehmens betrifft: gemeinsame Werte, Personal, Fähigkeiten und der Stil des Personal zugeordnet.

Das Modell impliziert, dass wenn sich einer der Bereiche verändert, die anderen Bereiche davon beeinflusst werden und sich unter Umständen anpassen (müssen). In den folgenden Abschnitten soll untersucht werden, ob das japanische Bildungssystem sich in den sechs anderen Bereichen verändert hat, wenn bei den «geteilten Werten» der Anspruch erhoben wird, dass auch die Kinder mit Formen von neu anerkannten Schulschwierigkeiten zukünftig unterstützt werden sollen.

Im Zentrum des Modells stehen die **gemeinsamen Werte (shared values)**, die grundlegenden Ideen auf denen ein Unternehmen basiert, seine Haltung und wie es sich gegen aussen präsentiert. Wie oben geschildert, ist es das ehrgeizige Ziel des japanischen Bildungswesens, die Werte und Haltungen gegenüber Behinderten und Kindern mit Schulschwierigkeiten innerhalb der Bildungsorganisationen zu ändern, um allen Kindern, unter Berücksichtigung ihrer Schwierigkeiten, den Besuch einer Regelklasse in ihrer Wohnnähe zu ermöglichen. Die **Strukturen** zeigen auf, wie die verschiedenen Einheiten innerhalb des Systems miteinander verbunden sind. Im Falle des Bildungsministeriums kann man von einer funktionalen, linearen top-down Organisation sprechen. Zuerst sitzt der

Bildungsminister, als Vertreter des Volkes. Auf der zweiten Ebene folgen die verschiedenen Abteilungen, auf der dritten die Schulbezirke usw. (vgl. Kapitel 2). Das Bildungsministerium hat im Zuge der Reformen durch die Zusammenführung des alten Bildungsministeriums (*Monbushō*) und der Agentur für kulturelle Angelegenheiten bereits strukturelle Anpassungen vorgenommen (vgl. Abbildung 2-1). Andere Anpassungen wurden durch die Gründung von neuen Abteilungen realisiert, wie zum Beispiel die Abteilung für Lebenslanges Lernen oder durch Namensänderungen, wie von der Abteilung der Sonderpädagogik zur Abteilung der speziellen Unterstützungspädagogik.

Abbildung 9-1: 7S-Modell von McKinsey



Quelle: http://www.valuebasedmanagement.net/methods_7S.html

Die **Strategie** bewirkt, dass angestrebte Ziele oder Werte durch effizientes Planen und Umsetzen akzeptiert und durchgesetzt werden können. Mit den Strategien werden Zeitrahmen, Örtlichkeiten, Personenkreise usw. im Planen berücksichtigt. Eine der Strategien des Bildungsministeriums ist die Einführung von Modellschulen, oder im Gegensatz zu den «Bombenwurfstrategien» der beiden vorangehenden grossen Bildungsreformen wurde dieses Mal die «Organisations-Entwicklungsstrategie» gewählt, in der auch die Lehrpersonen eingebunden werden können. Mit der zusätzlichen Strategie des organisationalen Lernens (vgl. Kapitel 9.2.2) sollen Fehler und Unzufriedenheiten früh aufgedeckt und mit neuen Strategien verbessert werden, damit das neue System und die neuen Werte längerfristig von der Lehrerschaft und vom Volk akzeptiert werden.

Jede Organisation besteht aus unterschiedlichen **Systemen**. Im Bildungswesen kann zum Beispiel der Bildungsweg der Schüler/innen erwähnt werden (vom Kindergarten zur Universität) oder neu ein Unterstützungssystem innerhalb der Schule und/oder des Schulbezirkes. Der Aufbau von zusätzlichen Systemen, die für die spezielle Unterstützungspädagogik als notwendig erachtet werden, wurde im Kapitel 4.3. ausführlich beschrieben.

Unter **Stil** wird die Kultur einer Organisation verstanden und der Führungsstil des Managements. Das heisst, wie verhalten sich die Menschen in Führungspositionen, um ihre Ziele innerhalb und ausserhalb der Organisation durchzusetzen oder, je nach persönlichen

Interessen, nicht durchzusetzen? Das japanische Ministerium hat dazu den Weg der Informationsvermittlung gewählt. Die Mitarbeiter besuchen die verschiedenen Schulbezirke und informieren in Vorträgen über den zu vollziehenden Wandel. Dabei werden alle Betroffenen miteinbezogen und um ihre Meinungen gebeten. Mit dem Leitbild, wie ein Unterstützungssystem aufgebaut werden kann, wird den Schulbezirken ein gut durchdachtes Hilfsmittel zur Verfügung gestellt.

Veränderungen haben meistens einen Einfluss auf die **Mitarbeiter/innen (Personal)**. Die Anerkennung von Formen neuer Schulschwierigkeiten hat zur Folge, dass mehr Lehrpersonen die Schüler/innen unterweisen und enger miteinander zusammenarbeiten. Des Weiteren sollen Beratungsstellen für Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern eingerichtet werden, was zu einem erhöhten Bedarf an gut geschulten Fachkräften führt. Mit dem Sammeln von Meinungen, z.B. per Internet, wurde ein Kommunikationsorgan geschaffen, das wichtig ist, um Fehlinterpretationen und Bedenken seitens der Lehrerschaft, Eltern und Forschern früh zu erkennen.

Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt einer Reform bilden die **Fähigkeiten** der Mitarbeiter/innen (des Personals). Die gegenwärtigen Fähigkeiten müssen mit den neuen Anforderungen verglichen werden. Der Erwerb von zusätzlich benötigten Fähigkeiten muss mittels Aus- und Weiterbildungen geplant und offeriert werden. Das Bildungsministerium bietet in verschiedenen Ausbildungszentren, wie Universitäten, Bildungszentren oder beim NISE Aus- und Weiterbildungskurse für die unterschiedlichsten Funktionen innerhalb des Bildungssystems an bzw. ermutigt diese Organe, Fortbildungskurse auszuschreiben und in den Bezirken Aufklärungsarbeit zu leisten.

Dank des umfassenden 7S-Modells konnte aufgezeigt werden, dass das japanische Bildungsministerium Reformen in allen sieben Bereichen anstrebt. Mit Hilfe des Modells können aber keine Aussagen über die effektive und effiziente Umsetzung gemacht werden.

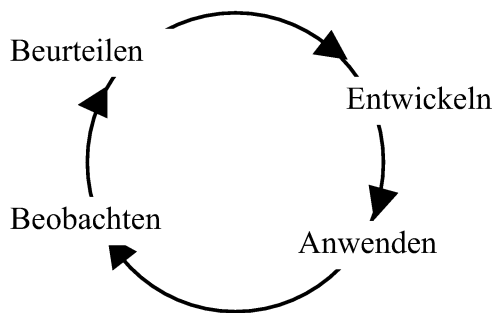
9.2.2 *Organisationales Lernen*

Die erste Definition des «organisationalen Lernens» war kurz und prägnant: «Das Aufdecken und Korrigieren von Fehlern» (Argyris u. Schön 1978). Probst und Büchel haben 1994 die Definition ausgedehnt und präzisiert: «Unter organisationalem Lernen ist der Prozess der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handhabungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation zu verstehen» (Probst u. Büchel 1994, 17). Nach dieser Definition ist das «organisationale Lernen» ein Kontroll- und Verbesserungsinstrument, um in einer Organisation die Ziele besser zu erreichen, indem die Veränderungen und somit die Qualität immer wieder überprüft, reflektiert und verbessert werden. Wie in Abbildung 9-4 ersichtlich ist, besteht Lernen innerhalb eines Unternehmens bzw. einer Organisation aus vier sich wiederholenden Schritten:

Zuerst wird die Organisation beobachtet und als Ist-Zustand festgehalten. Die Resultate werden beurteilt und mit der Vision verglichen. Aus dem Vergleich werden Strategien entwickelt und danach im System angewendet. In regelmässigen Zeitabständen werden die Anwendungen in der Organisation überprüft und kontrolliert, womit mit dem Zyklus des Lernkreises wieder begonnen werden kann. Dank den stetigen Überprüfungen und

Verbesserungen können Fehlentwicklungen schnell eruiert und korrigiert werden, so dass die Organisation sich optimal entwickeln kann.

Abbildung 9-2: Der Lernkreis



Quelle: vgl. http://www.systemsprimer.com/matrix_explained_one.htm

9.2.3 Educational Change Theory

In der «*Educational change theory*» wurde das Organisationslernen an die möglichen Schulreformen angepasst und ausgebaut. Die Erklärungen des *National School Boards Association* (NSBA) in Amerika werden in Abbildung 9-5 mittels eines Flussdiagramms illustriert.

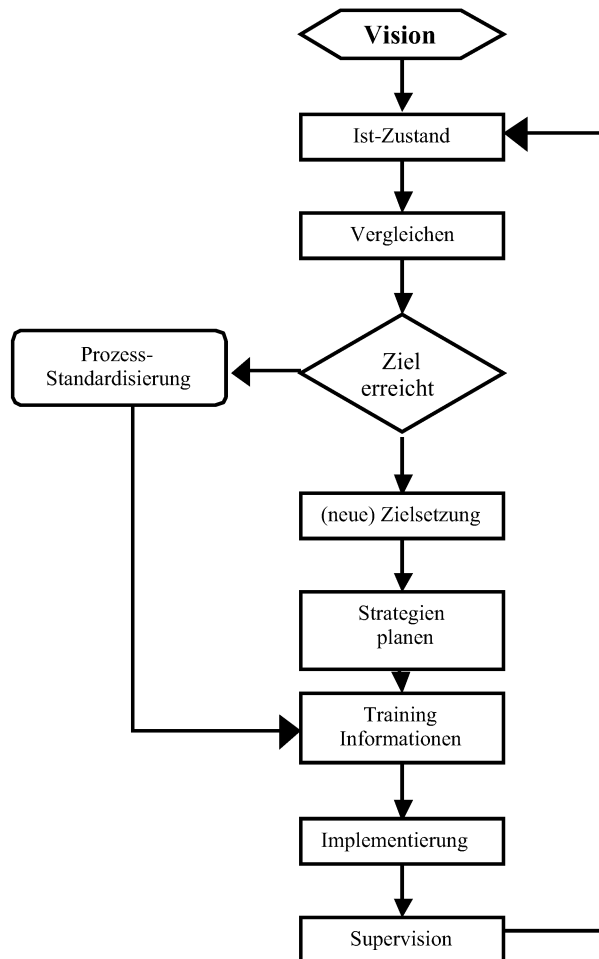
Der Entwicklungsprozess der speziellen Unterstützungspädagogik in Japan kann damit untersucht werden. Wie bereits erwähnt, begann der Entwicklungsprozess mit der Vision, alle Schüler in einer Regelklasse in ihrer Wohnnähe einzuschulen. Mittels einer Umfrage im Jahr 2002 konnte ein Ist-Zustand der Schulen beschrieben werden. Dabei wurde festgestellt, dass bis zu 7% und mehr Schüler/innen eine spezielle Unterstützung benötigen. Diese Daten wurden mit der Vision verglichen und 2003 formulierte die Abteilung für Grund- und Mittelschulen einen ersten Bericht mit der Forderungen Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten in den Regelklassen speziell zu fördern. Forscher/innen werden angehalten, im Bereich der speziellen Unterstützungsmassnahmen im In- und Ausland zu forschen und Modelle zu entwickeln, die vom Bildungsministerium zur weiteren Planung studiert und ausgewertet werden. Modellschulen wurden vom Bildungsministerium ausgewählt, deren Lehrerschaft über das Projekt informiert und ihnen aufgetragen, ein Unterstützungs-Netzwerk aufzubauen (siehe Beispiel Tōkyō oder Takatsuki). Parallel dazu bieten das NISE und die verschiedenen Bildungszentren Weiterbildungskurse zur Erkennung von LD, ADHD oder HFA an, sowie Kurse für mögliche Unterstützungsmethoden. Diese Modellschulen werden von der Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik als eine Art Supervision beaufsichtigt und bei Bedarf unterstützt.

Da Tsuge (2004) von der Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik explizit den «Plan-Do-See»-Zirkel erwähnte, kann angenommen werden, dass die Entwicklung unter dem Aspekt des organisationalen Lernens stattfinden wird. Um möglichst viele Leute schnell über die Entwicklung zu orientieren, werden die zahlreichen Zwischenberichte auf der Homepage des Bildungsministeriums veröffentlicht. Um den Entwicklungsprozess und die Akzeptanz der Reformen voranzutreiben, werden Meinungen, Erfahrungen und Ratschläge via eines e-mail-Systems gesammelt.

Aus der Sicht des Aufbaus von Netzwerken, scheinen die Chancen gut zu stehen, dass sich das Bildungswesen in die Richtung eines verbesserten Unterstützungsangebotes in den

Schulen entwickelt, wie das die Analysen durch zwei Organisations-Modelle bestätigen. Dadurch, dass der Wandel im Fluss steht, kann aber noch nicht prophezeit werden, ob alle Visionen auch wirklich umgesetzt werden können. Inwiefern sich die Ziele mit den Vorstellungen der im erweiterten System involvierten Personen (Lehrpersonen, Eltern, Psychologen und andere Fachkräfte) vereinbaren lassen und wie gut die Visionen realisiert werden können, wird die Zukunft weisen.

Abbildung 9-3: Flussdiagramm des organisationellen Lernens



Vgl. NSBA 2005.

9.2.4 Bottom-Up oder Top-Down Reformen?

«Das ist ja nicht bottom-up» entfuhr es einer überraschten Lehrperson, als Tsuge in einem seiner Vorträge die Hörer auf das Modell «Plan-Do-Act-Check» aufmerksam machte. Die Lehrperson ist im Aufbau eines Unterstützungsnetzwerkes in ihrem Schulbezirk involviert und ist stolz auf das von ihnen aufgebaute Unterstützungssystem.

Wieso wurde sie dennoch von der Aussage Tsuges überrascht? Die Lehrkraft hat viel Energie in ihr Modell gesteckt und befürchtet, dass dies später vom Bildungsministerium «zurecht gebogen» wird. Ich denke aber, dass diese Befürchtung nicht eintreffen wird, weil durch die Dezentralisierung die Verantwortung für ein gut funktionierendes Netzwerk den Schulbezirken übertragen wurde. Der «Top-Down» Auftrag ist, dass in allen Schulen ein Unterstützungsnetzwerk aufgebaut wird, die Details werden aber den einzelnen Schulen überlassen.

Durch die Sammlung von Meinungen und Erfahrungen möglichst vieler Menschen besteht aber in gewissen Bereichen der Reformen durchaus ein «Bottom-Up»-Prinzip, in anderen Worten ein Partizipationssystem. Evans fasst die Meinung von Hoover über Führung wie folgt zusammen:

«Major change, he argues, almost never arises from the bottom up, it comes from purposeful leadership. Purposeful leadership means generating consensus around a school's core purposes and demonstrating tireless commitment to them. Purposeful leadership builds followership and with followership comes change» (Evans 2003).

Und somit ist zu hoffen, dass die Partizipation der Lehrpersonen im japanischen Bildungswesen weiterhin respektiert wird.

9.3 Das japanische Bildungssystem im Fluss?

In den Zeitungen ist immer wieder zu lesen, wie sich Schulen ändern, was sie einführen, welchen Herausforderungen sie begegnen und aber auch welchen Richtlinien sie trotzen. Einige Zeitungsausschnitte, Zusammenfassungen und Erläuterungen sollen das hier kurz illustrieren.

Im August 2001 wurden Schulen und Institute vom Bildungsministerium aufgefordert, unabhängiger zu werden und sich neue Themen auszusuchen. Sie sollten diese dem Bildungsministerium vorschlagen, so dass sie geprüft und in die Richtlinien für den neuen nationalen Lehrplan aufgenommen werden können. Ein Sprecher des Bildungsministeriums äusserte sich: «Wir hören, dass es eine Menge Fälle gibt, in denen die Schulen den Eindruck haben, dass sie an die Richtlinien des nationalen Lehrplans gebunden sind und dass sie aufgegeben haben, neue Bereiche zu lehren. (...) Wir wollen Ihnen verständlich machen, dass sie den Lernstoff den Örtlichkeiten ihrer Schule flexibel anpassen. Wir wollen alle Ideen hören, die Schulen entwickeln.» Seiner Meinung nach tendieren die Schulen einerseits im gleichen Einzugsgebiet den Wettkampf untereinander zu vermeiden, um Gleichheit zu bewahren, andererseits hemme das aber die Entwicklung von neuen Ideen. (vgl. Mainichi Shimbun 01.08.01).

Viele Institute sollen anfänglich mit Veränderungen gezögert haben, weil sie nicht genau wussten, wo sie Veränderungen anstreben durften, speziell in Fächern wie Geschichte oder Sozialkunde. Die Diskussion ist immer noch im Gang, in welchen Bereichen die lokalen Bildungsräte (*kyōiku iinkai*) autonom das Bildungssystem ihres Bereiches gestalten und beeinflussen dürfen.

Obwohl Richtlinien in der Regel nur alle 10 Jahre geändert werden, wurde das Bildungsministerium dieses Mal aufgefordert, die im April 2002 eingeführten Curriculum-Richtlinien nochmals zu überdenken und anzupassen. Damals wurde der Schulstoff aufgrund der ersatzlosen Streichung des Unterrichtes am Samstag weiter gekürzt (Einführung der vollständigen 5-Tage-Woche), so dass er heute nur noch das Volumen von 70% des Schulstoffes von 1972 beträgt. Nach der Revision vom 7. Oktober 2003 erlaubt das Bildungsministerium den Schulen, auch Unterrichtsstoff zu unterrichten, der nicht in den Richtlinien aufgelistet ist, um die Schüler/innen besser zu fördern. Hauptsächlich für die Oberschulen (10.-12. Schuljahr) wurden diese Richtlinien aufgelockert und es ist den

Lehrkräften nun offiziell erlaubt, während des Unterrichts zusätzliches Unterrichtsmaterial zu verwenden (vgl. Asahi Shimbun 8.10.03: Panel: Revise education guidelines).

In einem Entwurf zur Reform des Nationalen Pflicht-Bildungssystems, der unter Bildungsminister Takeo Kawamura ausgearbeitet wurde, soll zukünftig nur noch das Minimum des Unterrichtspensums vorgeschrieben werden (Japan Times, 08.08.04).

Des Weiteren sollen Lehrpersonen ihre Lehrkraft-Lizenzen alle 10 Jahre erneuern müssen, welche die bisherigen lebenslangen Lehrkraft-Lizenzen ersetzen. Die Lehrerausbildung soll so geändert werden, dass zum Erwerb einer Lizenz ein "graduate program" für Lehrpersonen absolviert werden muss. Der Erwerb soll nicht mehr von den erreichten Punkten in der «undergraduate schools» abhängig sein (Japan Times, 08.08.04).

Des Weiteren ist vorgesehen, dass die lokalen Bildungsbehörden ermächtigt werden, die 9 Pflichtschuljahre vom bisherigen 6-3 Jahres-System den lokalen Bedürfnissen entsprechend in andere Schuleinheiten zu ändern, z.B. 4 Jahre Grundschule und 5 Jahre Mittelschule oder Grund- und Mittelschule zusammennehmen und somit eine einheitliche Schule von 9 Jahren zu bilden. Diese Änderungen erlaubten es den Schulbezirken, den Problemen wie Schulschwänzen oder Schüler/innen schikanieren entgegenzuwirken und den lokalen Bedürfnissen anzupassen. Leider wird aber befürchtet, dass die oben beschriebenen kostspieligen Pläne bei leeren Staatskassen von Gegnern bekämpft werden (Japan Times, 08.08.04).

Im Artikel der Zeitung Yomiuri vom 12.08.04 «Kleinere Klassen helfen Kindern zu lernen, aber die Probleme der Lehrkräfte bleiben» werden verschiedene Schulreformen beschrieben und hier zusammengefasst:

Aufgrund eines Paragraphen im Schulgesetz war das Führen von kleineren Klassen vom Bildungsministerium verboten. Als Schulversuch nutzte die Präfektur Yamagata vor drei Jahren die durch die Dezentralisierung neu zugesprochene Autonomie und reduzierte die Klassengrößen an ihren öffentlichen Primarschulen von 40 Schüler/innen auf maximal 33 (minimum: 21 Schüler/innen). In einigen Schulhäusern wurden die Klassen den akademischen Fähigkeiten entsprechend getrennt (*split classes*). Wie in anderen Präfekturen beobachtet, konnte auch in diesen Schulen die Zahl der Schulverweigerer reduziert werden. «Ein Beispiel [einer positiven Entwicklung] war ein Knabe der 6. Klasse, der eine der Grundschulen in Yamagata besuchte und vor einigen Jahren mit möglichem ADHD diagnostiziert wurde. Kurz vor der Änderung begann er plötzlich, seine Mitschüler/innen zu schlagen und ihnen Gegenstände nachzuwerfen. Als die Schülerzahl in seiner Klasse von 38 auf 28 reduziert wurde, konnte sich der Junge besser konzentrieren und schloss Freundschaften. Sein Lehrer meinte, dass die geringere Schülerzahl die Kinder motiviert habe, eine bessere Beziehung zu anderen Kindern aufzubauen und ihre besseren Seiten kennenzulernen. Die Lehrkraft (41) war überzeugt, dass die kleinere Klasse dem Jungen half, herauszufinden, wie er von seinen Klassenkameraden besser akzeptiert werden konnte. (vgl. Yomiuri Shimbun, 12.08.04).

Der Schulleiter Akinori Yamamura wird zitiert, dass die Lehrpersonen nun mehr Zeit hätten, den Unterricht den Bedürfnissen der Kinder anzupassen. Gleichzeitig verwies er aber auf die Herausforderung, dass fünf dieser dreizehn Grundschulen Schwierigkeiten beim Entwickeln von Lehrmaterialien aufwiesen (vgl. Yomiuri Shimbun, 12.08.04).

Nakamura schreibt in *The Japan Times* (20.02.04) über das neu eingeführte Schulwahlssystem: Dank des Schulwahlsystems an öffentlichen Schulen, ein Systemwechsel, der Ende der 90er Jahre vom Monbushô in Kraft gesetzt wurde, können Eltern in einigen Bezirken die Schule ihrer Kinder innerhalb ihres Wohngebietes selber auswählen. Allerdings haben noch nicht alle lokalen Regierungen dieses System eingeführt, in Tokyo sind es beispielsweise nur 5 von 23 Bezirken. Die Schulen müssen nun für ihre Schule werben und einige veröffentlichen deshalb die einheitlichen Prüfungsergebnisse ihrer Schüler/innen. In einigen Gemeinden erhalten Schulen, die bessere Prüfungsergebnisse erzielten und die Kreativität förderten, von der Bildungsverwaltung grössere finanzielle Unterstützungen. Einige Experten bezweifeln die Wirkung der Schulwahl, da sowohl Schulleiter wie auch Lehrpersonen in einem 4./6 oder 8./9 Jahres-Rhythmus die Schule wechseln müssen. Auch einige Pädagogikprofessoren sind Gegner der Schulwahl, weil sie befürchten, dass für Kinder mit speziellen Bedürfnissen keine oder eine falsche Wahl getroffen wird. Manabu Sato, ein Pädagogikprofessor an der Universität Tokyo meinte: «Einige Kinder (und ihre Eltern) werden vielleicht nicht fähig sein, eine richtige Entscheidung zu treffen, welche Schule den Bedürfnissen ihres Kindes gerecht wird» (Nakamura, 20.02.04). Gleichzeitig wird befürchtet, dass finanziell schwache Familien sich eine weite Anreise zu einer Schule ihrer Wahl nicht leisten können. Es bestehe die Gefahr, dass Schüler/innen, die in den Schulen nicht erfolgreich sind, Schulen wählen, die weniger von ihnen verlangen. Dies sollte aber möglichst unterbunden werden, denn auch diese Schüler/innen hätten ein Anrecht zur Förderung ihrer akademischen Fähigkeiten (vgl. Nakamura, 20.02.04).

Um den Schülern und Schülerinnen zu helfen, mit dem Lernen Schritt zu halten und sie zum Lernen zu motivieren, hat die Regierung in 392 städtischen Grund- und Mittelschulen ein Projekt gestartet, in dem pensionierte Lehrpersonen und Universitätsstudenten die Schüler individuell anleiten. Es werden hohe Erwartungen in dieses Projekt gesetzt, dessen Realisierung aber am Mangel von geeigneten Lehrpersonen scheitern könnte.

Im Mai hat eine Grundschule in Tokyo eine Schule in der Schule, die sogenannte *Tosan-Juku*, eröffnet, die während den ersten beiden Aufbaujahren vom Bildungsministerium mitfinanziert wird. Zweimal die Woche können die zweit- und sechst-Klässler zusätzlichem Unterricht in einem Konferenzraum beiwohnen. Damit wird das Ziel verfolgt, die grundlegenden akademischen Fähigkeiten je 30 Minuten in Mathematik und Japanischer Sprache zu fördern. Man erhofft sich, dass Kinder in einer vertrauten Umgebung die Zusatzstunden gerne besuchen werden. «Der Schulleiter sagte, der Hauptgrund für die Schwierigkeiten, Instruktoren zu finden, ist, dass es den Lehrpersonen schwer falle, sehr erfahrenen, pensionierten Lehrkräften Anweisungen zu geben und, dass die Schweigepflicht bezüglich den Leistungen der Schüler/innen fraglich sei, wenn man Bürger der Stadt anstellt" (Bando, 07.06.04). Sie versuchen deshalb möglichst viele Universitätsstudenten und Universitätsabgängerinnen anzustellen. Damit die Schüler/innen sicher nach Hause kommen, sollte der Unterricht nicht länger als bis 16 Uhr dauern, so dass neben der Schule auch noch anderen Aktivitäten nachgegangen werden kann (vgl. Bando, 07.06.04).

«Jeder von uns schaut aus dem Fenster seines kulturellen Zuhauses in die Welt hinaus, und jeder verhält sich gerne so, als ob sich die Menschen anderer Länder durch eine landestypische Besonderheit (ein nationaler Charakter) von anderen unterscheiden, das eigene Zuhause aber das Normale ist. Leider gibt es aber, was kulturelle Angelegenheiten angeht, keine normale Position.»

(Hofstede 1993, 265)

10 Schlusswort

Am Schluss der Studienreise reflektieren wir nochmals den geplanten und zum Teil bereits vollzogenen Wandel des japanischen Schulwesens.

Ohne Zweifel befindet sich das japanische Bildungswesen im Wandel und muss sich von der Erziehung des Menschen des Industrialisierungs-Zeitalters verabschieden. In der Ära der Arbeitsteilung wurden vor allem manuell begabte Menschen gebraucht. Das neue Zeitalter erfordert nun vor allem schulische Fähigkeiten, insbesondere sprachlicher Natur. Man muss heute nicht mehr Telefonnummern wissen, sondern vielmehr SMS oder e-mails schreiben und lesen können. Nicht mehr einfache Handlungen sind gefragt, sondern das Begreifen von komplexen Zusammenhängen. Die Bedienung von Maschinen erfordert Logik (wenn..., dann...), Kombinationsfähigkeit und Verständnis. Somit ist in den Schulen nicht mehr primär Faktenwissen gefragt, sondern zunehmend auch, wie diese Fakten nachzuschlagen sind; Lernstrategien, die für das ganze Leben nützlich sind; Neugierde, um sich der immer komplexeren Technologie anzupassen und mithalten zu können.

In Japan geht es bei der Unterstützung von Kindern in erster Linie nicht um die Einschulung von weiteren Kindern in die Regelklassen (bei weniger als 1.5% ausserhalb der Regelklasse eingeschulten Schüler/innen bedeutete das ein Kind in drei Klassen), sondern vielmehr um die lern- und verhaltensspezifische Unterstützung von den bisher nicht beachteten Schüler/innen. Nach der Bedürfnispyramide von Maslow (vgl. Abbildung 10-1) heisst das, dass nicht mehr nur Kontakte in den Schulen geknüpft werden sollen, sondern auch, dass die Anerkennung der Kinder in der Gesellschaft gefördert werden, das später zur Selbstverwirklichung führen kann.

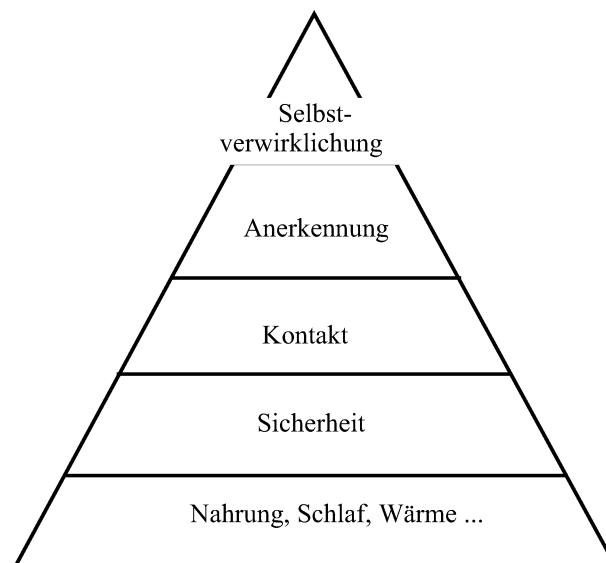
Die Ebene der Anerkennung wird im Bildungssystem mit verschiedenen Mitteln angestrebt.

- Erstens wird versucht, alle Schüler/innen in der Regelklasse zu integrieren. Es soll kein Abschieben oder Verstecken mehr stattfinden.
- Zweitens wird die Zusammenarbeit zwischen allen involvierten Personen gefördert.
- Drittens werden Klassen verkleinert, damit jedem Schüler oder jeder Schülerin mehr Beachtung zukommt.
- Viertens werden Konzepte wie Teamteaching oder Hilfslehrpersonen, zum Teil ehrenamtlich, überprüft.

Es scheint aber, dass Teamteaching, wie es heute mit zwei Lehrpersonen für alle Schüler/innen in den meisten Schulhäusern verstanden und praktiziert wird, an Gewicht verliert (vgl. Monbukagakushô 08.06.04 oder Kapitel 4.4.3). Trotzdem, obwohl

Einzelförderung im Klassenzimmer bei den Lehrpersonen noch nicht akzeptiert scheint, verfolgt die Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik die Entwicklung des Teamteaching-Konzepts für Kinder mit einem individuellen Lehrplan innerhalb des Klassenunterrichts weiter.

Abbildung 10-1: Die Maslow Bedürfnispyramide



Seit der Jahrhundertwende beginnen die japanischen Lehrpersonen die Schulschwierigkeiten einiger Schüler/innen zu erkennen und bemühen sich deshalb, den Schüler/innen Unterstützung anzubieten. Im Gegensatz zum Kanton Zürich, wo im Jahr 2000 beinahe 50%, also jedes zweite Kind ausserhalb des Unterrichts Unterstützung erhielt, will Japan das Problem direkt in den Schulklassenzimmern angehen.

Es werden deshalb Netzwerke für die Schulen, Lehrkräfte und Schüler aufgebaut. Handbücher und Leitbilder (z.B. Monbukagakushô Januar 2004) geben für alle Beteiligten Ratschläge, wie optimale Resultate erzielt werden können. Im Leitbild zur Errichtung eines Unterstützungssystems an den Schulen sind acht Seiten den Betroffenen selber gewidmet, in denen ihnen und ihren Erziehungsberechtigten ein aktives Handeln, sozusagen eine «Holschuld», geraten wird. Dass sich das Bildungswesen in allen Bereichen den neuen Herausforderungen stellt, wurde im Kapitel 9.2 «Wandel innerhalb des japanischen Schulwesens» geklärt. Damit der Wandel nachhaltig vollzogen werden kann, wird mittels eines organisatorischen Lernens versucht, dieses pädagogische Unterstützungssystem optimal den gegebenen Umständen und Bedürfnissen anzupassen (vgl. Kapitel 4.1.2, Seite 75).

Dass das japanische Schulwesen mit dieser Strategie erfolgreich sein könnte, zeigen die Resultate zweier vergleichenden Studien von Haeberlin et .al. (2003) und Wocken (1987) (vgl. Kapitel 4.4.7, Seite 113f.). Die in der Schweiz und Deutschland durchgeführten Studien haben ergeben, dass die Schulleistungen der Schüler/innen mit Lernschwächen in Regelklassen, mit oder ohne Unterstützungsmassnahmen, bei ihren Leistungsfortschritten besser abschneiden als Schüler/innen in segregierenden Sonderklassen oder Sonderschulen.

«... Die nach dem Rasch-Modell gewonnenen Ergebnisse, die sich auf die Mathematikleistungen beschränken, erlauben sogar die begründete Aussage, dass

schulleistungsschwache Schüler in Regelschulen mit oder ohne heilpädagogische Schülerhilfe zwischen 50 und 100 Prozent bessere Leistungsfortschritte machen als vergleichbare Schüler in Hilfsschulklassen (Haeberlin et. al. 2003, 329).

«Eine spezifische Wirkung der heilpädagogischen Schülerhilfe auf den Schulleistungsfortschritt ist auch im Bereich Mathematik nicht nachweisbar» (Haeberlin et. al. 2003, 277).

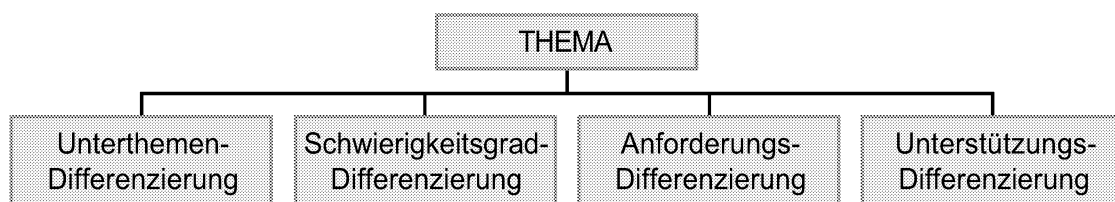
Diese Befunde scheinen internationale Leistungsvergleiche wie TIMSS oder PISA zu bestätigen, in denen Länder mit Gesamtschulen tendenziell besser abschnitten als Länder mit Leistungsklassen. Solche Studien wurden von den Entwicklern und Planern der Schulreformen genau studiert. Sie streben deshalb eine Gesamtschule für alle an, in der Schüler/innen mit Schulschwierigkeiten mittels eines Netzwerkes von Fachleuten und einem individuellen Lehrplan unterstützt werden sollen. In kleineren Klassen, wie das zum Beispiel in der Präfektur Yamagata erprobt wurde, scheinen solche Schüler/innen innerhalb des Klassenverbandes besser unterstützt zu werden.

Aus der vorliegenden Studie geht ein neu zusammengefasstes Konzept von Unterstützungs-Differenzierung im einheitlichen Regelklassen-Unterricht hervor, das sich durch die Beobachtungen an japanischen Schulen herauskristallisiert hat (vgl. Abbildung 10-2). Dabei geht es vor allem um die Differenzierung des Unterrichts in einer Gesamtschule mit einheitlichen Themen.

Alle vier Unterrichts-Differenzierungen wurden in den japanischen Schulzimmern beobachtet. Es ist nicht erforderlich, dass alle Differenzierungen gemeinsam eingesetzt werden. Sie können einzeln oder kombiniert werden, zum Beispiel Themen- und Anforderungs-Differenzierung oder Schwierigkeits- mit Unterstützungsdifferenzierung.

Die Berücksichtigung und der Miteinbezug in die Vorbereitungen dieser Differenzierungsmethoden werden einen Unterricht erlauben, der allen Niveaus, schnellen und langsamen Lernenden, gerecht werden kann. Die Kunst ist, die Optimierung und Balance dieser Differenzierungen zu finden.

Abbildung 10-2: Unterstützungs-Differenzierungen



Für Japan wird sich dabei die anspruchsvolle Herausforderung des Spagates zwischen individueller Unterstützung und dem Gleichberechtigungs- bzw. Gleichbehandlungs-Anspruch stellen. Das ist kein leichtes Unterfangen, kann aber mit dem Prinzip des organisatorischen Lernens verwirklicht werden. Dabei könnte der seit kurzem eingeführte *sôgô*-Unterricht (ganzheitliches Lernen), der als Unterricht mit handlungsorientiertem Ansatz gesehen werden kann, durchaus Impulse für andere Unterrichtsformen geben, die später auch in anderen Fächern übergreifend angewendet werden können.

Ob das Ideal einer speziellen Unterstützungspädagogik optimal umgesetzt werden kann, wird wohl von den involvierten Individuen (v.a. Lehrpersonen) abhängen, von ihren Fähigkeiten, ihrer Bereitschaft und ihrer Aus- und Weiterbildung, so dass sie der Förderung von Kindern mit Bedürfnissen nicht ohnmächtig und hilflos gegenüber stehen.

Der Stein der Unterstützung ist ins Rollen geraten, die Reise ins neue Zeitalter hat begonnen.

3. Teil: Anhang

Anhang-1: ADHD – Diagnose-Kriterien

<http://yalenewhavenhealth.org/library/healthguide/en-us/support/topic.asp?hwid=hw28909>

Yale New Haven Health System

DSM-IV Code

314.00 Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Predominantly Inattentive Type.
314.01 Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Combined Type.
314.01 Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Predominantly hyperactive-Impulsive Type.
314.9 Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder NOS.

ICD 10 Code

90 Hyperkinetic Disorders.
F90.0 Disturbance of Activity and Attention.
F90.1 Hyperkinetic Conduct Disorder.
F90.8 Other Hyperkinetic Disorders.
F90.9 Hyperkinetic Disorder, unspecified

Criteria for diagnosing attention-deficit/hyperactivity disorders (ADHD)

Criteria for diagnosing attention-deficit/hyperactivity disorders (ADHD)

The American Psychiatric Association describes the symptoms and criteria for diagnosing mental disorders in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). Diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorders (ADHD) depends upon a person fitting the descriptions of sections A through E.

Part of the criteria for diagnosing ADHD includes identifying the specific type (primarily inattentive, impulsive, or hyperactive). These guidelines, from section A, are listed in the following table.¹

Types of ADHD based upon DSM-IV criteria

Type of ADHD

Criteria for diagnosing

Inattentive

Criterion A1 is met but Criterion A2 is not met for the past 6 months.

Hyperactive-impulsive

Criterion A2 is met but Criterion A1 is not met for the past 6 months.

Combined

Both Criteria A1 and A2 are met for the past 6 months.

Not otherwise specified

The person has significant symptoms related to inattentiveness or hyperactivity-impulsiveness ADHD, but the pattern does not meet the full criteria for the disorder.

To fully diagnose ADHD, a person must fit meet the criteria from sections A through E.

DSM-IV criteria

A. Either 1 or 2:

1. Six or more of the following symptoms of **inattention** have persisted for at least 6 months to a degree that is not consistent with the normal expected behavior for the person's age.
 - a. Often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, work, or other activities
 - b. Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities
 - c. Often does not seem to listen when spoken to directly
 - d. Often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace

Anhang-1

(not due to oppositional behavior or failure to understand instructions)

e. Often has difficulty organizing tasks and activities

f. Often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort, such as schoolwork or homework

g. Often loses things necessary for tasks or activities, such as toys, school assignments, pencils, books, or tools

h. Is often easily distracted by things around him or her

i. Is often forgetful in daily activities

2. Six or more of the following symptoms of **hyperactivity-impulsivity** have persisted for at least 6 months and are not consistent with the normal expected behavior of a person his or her age.

Hyperactivity

a. Often fidgets with hands or feet or squirms in seat

b. Often leaves seat in classroom or in other situations in which remaining seated is expected

c. Often runs about or climbs excessively in situations in which it is inappropriate (in teens or adults, may be limited to stated feelings of restlessness)

d. Often has difficulty playing or engaging in leisure activities quietly

e. Is often "on the go" or often acts as if "driven by a motor"

f. Often talks excessively

Impulsivity

g. Often blurts out answers before questions have been completed

h. Often has difficulty awaiting his or her turn

i. Often interrupts or intrudes on others, such as butting into conversations or games

B. Some hyperactive, impulsive, or inattentive symptoms that caused behavior problems were present before the child was 7 years old.

C. Some problems from the symptoms are present in two or more settings, such as at school, work, or home.

D. There must be clear evidence that the symptoms have caused problems in the person's social, school, or work setting.

E. The symptoms do not occur exclusively during the course of a pervasive developmental disorder, schizophrenia, or other mental disorder such as a mood, anxiety, dissociative, or personality disorder.

Note:

Reprinted with permission from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. Copyright 2000, American Psychiatric Association.

References

Citations

1. American Psychiatric Association (2000). Attention-deficit and disruptive behavior disorders. In Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed., text rev., pp. 85–103. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Credits

Author: Amy Fackler, MA

Editor: Kattie Payne, RN, PhD

Associate Editor: Lila Havens

Associate Editor: Tracy Landauer

Primary Medical Reviewer: Michael J. Sexton, MD - Pediatrics

Specialist Medical Reviewer: Mina Dulcan, MD - Child and Adolescent Psychiatry

Specialist Medical Reviewer: Stephen Sulzbacher, PhD - Clinical Psychology

Last Updated

8/13/2002

Author: Amy Fackler, MA

Last Updated 8/13/2002

Medical Review: Michael J. Sexton, MD - Pediatrics; Mina Dulcan, MD - Child and Adolescent Psychiatry; Stephen Sulzbacher, PhD - Clinical Psychology

© 1995-2003, Healthwise, Incorporated, P.O. Box 1989, Boise, ID 83701. ALL RIGHTS RESERVED.

This information is not intended to replace the advice of a doctor. Healthwise disclaims any liability for the decisions you make based on this information. For more information, click here.

Anhang-2: Unterschiede zwischen den amerikanischen und den japanischen Abklärungsstandards für ADHD

	Abklärungsstandards ADHD DSM-IV (314.00) / ICD-10 Code 90*	Japanische Abklärungsstandards für ADHD (Shingikai jōhō 2003, Monbukagakushō Januar 2004)	Unterschiede der japanischen zu den amerikanischen Abklärungsstandards	Erklärungen zu den Unterschieden
A	Entweder Punkt (1) und/oder Punkt (2) müssen zutreffen:	Wenn die untenstehenden Standards aus pädagogischer, psychologischer oder medizinischer Sicht zutreffen, ist eine detaillierte Abklärung nötig.		
A1	Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome von Unaufmerksamkeit sind während der letzten sechs Monate in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmass vorhanden gewesen:	Von den unten stehenden Punkten «Unaufmerksamkeit», «Hyperaktivität», «Impulsivität» müssen die meisten Punkte pro Kapitel zutreffen und dieser Zustand muss mindestens seit sechs Monaten andauern.	In der DSM-IV steht zweimal geschrieben, dass von den Punkten A (Unaufmerksamkeit) und B (Hyperaktivität) mindestens 6 der 9 aufgelisteten Punkte zutreffen müssen. Im Japanischen wird nur darauf hingewiesen, dass eine Mehrzahl der unten stehenden Punkte zutreffen muss.	
A1a)	Unaufmerksamkeit Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten .	Unaufmerksamkeit Beim Lernen in der Schule wird den Details keine Beachtung geschenkt, und Fehler durch Unaufmerksamkeit (Flüchtigkeitsfehler) gemacht.	«Bei den Schularbeiten, bei den Arbeiten oder bei anderen Tätigkeiten» wird in der japanischen Übersetzung mit «Beim Lernen in der Schule» zusammengefasst.	Die Japanische Übersetzung scheint sich nur auf das Lernen in der Schule beschränken zu wollen.
A1b)	Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder beim Spielen aufrechtzuerhalten.	Bei Aktivitäten bei Aufgaben oder beim Spielen ist es schwierig, die Konzentration und Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten.	« <i>kadai</i> » 課題: bedeutet Aufgabe; Auftrag; Pflicht; Thema; Angelegenheit; Problem; Frage; Übungsaufgabe; Hausaufgabe.	
A1c)	Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn / sie ansprechen.	Auch wenn die Person mit Blickkontakt angesprochen wird, scheint sie nicht zuzuhören.	<i>gleich</i>	

A1d)	Führt häufig Anweisungen nicht vollständig durch und kann Schul-arbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund oppositionellem Verhaltens oder Verständigungsschwierigkeiten).	Anweisungen werden nicht Folge geleistet, Arbeiten können nicht bis zum Ende ausgeführt werden.	Zu «Arbeiten» vgl. Kommentar zu 1a. Die Einschränkung von «oppositionellem Verhalten oder Verständigungsproblemen» werden in der Japanischen Übersetzung weggelassen .	1d) / g)- i) Über die Gründe, warum solche Zusätze und Zusatzangaben weggelassen wurden, kann nur spekuliert werden. Es kann sein, dass diese Punkte für die Schule als nicht relevant angesehen und deshalb weggelassen wurden.
A1e)	Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.	Es ist schwierig, Lern- und andere Aufgaben oder Aktivitäten nacheinander auszuführen.	<i>gleich</i>	
A1f)	Vermeidet häufig , oder hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger dauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben).	Aufgaben, die länger dauernde geistige Anstrengungen [Durchhaltevermögen] erfordern, werden vermieden.	Die Ausdrücke «Abneigung» und «widerwillig» werden im Japanischen nicht übersetzt (Punkt 1f)	Kann es sein, dass es in Japan üblich ist, auch wenn man Abneigung oder Widerwille hat, durchzubeissen (ganbaru?)?
A1g)	Verliert häufig Gegenstände, die für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug).	Verliert oft Dinge, die für Lern- und andere Aufgaben und Aktivitäten benötigt werden.	Was Dinge, die für Lern- und andere Aufgaben sind, wurde nicht weiter definiert.	Es scheint für Japaner klar zu sein, was Dinge, die für Lern- und andere Aufgaben sind, gemeint ist.
A1h)	Lässt sich oft durch äussere Reize leicht ablenken;	Ist sehr zerstreut [und ablenkbar].	Die äusseren Reize werden im Japanischen weggelassen.	
A1i)	Ist bei Alltagsaktivitäten häufig vergesslich.	Alltägliche Aktivitäten werden leicht vergessen.	In der Übersetzung wurde das Wort "often" weggelassen. Dies wurde auch bei der Psychonet-UK weggelassen . (1a-h, 2a-i)	Das Wort " <i>often</i> " wurde in der japanischen Übersetzung weggelassen, aber auch in anderen Versionen (z.B. Psychonet-UK). «Of» ist eine unbestimmte Anzahl und somit nicht genau festlegbar. Für die Japanischen Übersetzungen bemühte man sich, Ungenauigkeiten zu vermeiden, um keine Unsicherheit aufkommen zu lassen. Es gibt Versionen, die wortwörtlich den Originaltext übersetzten (vgl. Takatsuki 2004, 16)

A2	Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome der Hyperaktivität und Impulsivität sind während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmass vorhanden gewesen:			Siehe Punkt 1
A2a)	Hyperaktivität Zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.	Hyperaktivität Hände und Füße bewegen sich pausenlos, wenn sie sitzen, rutschen sie herum.	<i>gleich</i>	
A2b)	Steht in der Klasse oder in Situationen, in denen sitzen bleiben erwartet wird, häufig auf.	Während des Unterrichtes und wenn sie sitzen müssen, enden sie im Verlassen des Stuhles.	<i>gleich</i>	
A2c)	Läuft herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben).	Wenn sie ordentlich/ korrekt sein müssen, rennen sie viel herum oder klettern exzessiv umher.	Der Zusatz (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben) wird weggelassen .	Kann es sein, dass Monbukagakushô sich gegenüber der lebenslangen Behinderung schützen will?
A2d)	Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.	Bei Spielen und in der Freizeit ist es schwierig, artig mitzumachen.	<i>gleich</i>	
A2e)	Ist häufig «auf Achse» oder handelt oftmals, als wäre er / sie «getrieben».	Sie können nicht stillhalten, haben Aktivitäten, als ob sie gehetzt werden.	<i>gleich</i>	
A2f)	Redet häufig übermässig viel.	Sie reden übermässig viel.	<i>gleich</i>	
A2g)	Impulsivität Platzt häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.	Impulsivität (<i>shôdôsei</i>) Wenn die Frage noch nicht fertig gestellt ist, wird sie schon beantwortet.	<i>gleich</i>	
A2h)	Kann nur schwer warten, bis er / sie an der Reihe ist.	Es ist schwierig, zu warten, bis er / sie an der Reihe ist.	<i>gleich</i>	
A2i)	Unterbricht und stört andere häufig (platzt z.B. in Gespräche oder Spiele anderer hinein).	Sie stören und hindern jemanden beim Verrichten von Dingen.	<i>ähnlich</i>	Es scheint, dass im Japanischen die Störung/ Unterbrechung im Gespräch weniger beachtet wird. Auch im Alltag kommt es vor, dass mehrere Leute gleichzeitig sprechen.

B	Einige Symptome der Hyperaktivität-Impulsivität oder Unaufmerksamkeit, die Beeinträchtigungen verursachen, treten bereits vor dem Alter von sieben Jahren auf.	Einige Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität treten schon vor dem 7. Altersjahr auf. Sie haben Schwierigkeiten im gesellschaftlichen Leben oder im Schulleben etwas durchzuführen.	«Sie haben Schwierigkeiten im gesellschaftlichen Leben oder im Schulleben etwas durchzuführen» wurde von den Japaner ergänzt.	Es scheint den Japanern wichtig zu sein, zu beschreiben, wie sich dies im Alltagsleben manifestiert.
C	Beeinträchtigungen durch diese Symptome zeigen sich in zwei oder mehr Bereichen (z.B. in der Schule bzw. am Arbeitsplatz und zu Hause).	Es zeigen sich auffallende Unangepasstheiten in zahlreichen Bereichen in der Schule oder Zuhause usw.	Der einzige Unterschied in diesem Punkt ist die Anzahl der Bereiche.	
D	Es muss deutliche Beweise geben, dass die Symptome Verhaltens-probleme in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen verursacht haben.		Dieser Paragraph des Beweises wurde in der Japanischen Übersetzung weggelassen.	
E	Die Symptome treten nicht ausschließlich im Verlauf einer sog. tiefgreifenden Entwicklungsstörung, Schizophrenie oder anderen psychotischen Störungen auf, wie Affektive Störung, Angststörung, dissoziative Störung oder eine Persönlichkeitsstörung.	Es zeigen sich (neben leichten) keine intellektuellen Störungen/geistige Behinderung oder Autismus usw.	In der japanischen Übersetzung wurde der Paragraph E stark verkürzt, psychotische Störungen usw. wurden weggelassen und was im Englischen ausgeschrieben wurde mit usw. paraphrasiert.	Es kann spekuliert werden, dass weil die Zielgruppe der Beurteilung vorwiegend Lehrpersonen sind, andere psychologische/medizinische Symptome im Japanischen weggelassen wurden.

* Die deutsche Übersetzung von Rossi (2004) wurde mit dem englischen Originaltext von «Criteria for diagnosing attention-deficit/hyperactivity disorders (ADHD) (Anhang-I) überprüft und ihm angepasst.

** Nummerierung nach DSM-IV.

Anhang-3: Autismus - Diagnose

http://www.psychnet-uk.com/dsm_iv/aspergers_syndrome.htm

PsychoNet-UK

DSM-IV Code
299.00 Autistic Disorder

ICD 10 Code
F84.0 Childhood Autism
F84.1 Atypical Autism

Autistic Disorder

Autism is a developmental disorder that typically appears during the first three years of life and may be the result of a neurological disorder that affects the brain. Autism is classified by the American Psychiatric Association as a Pervasive Development Disorder (APA, 1994). It is defined by symptoms that appear before the age of three which reflect delayed or abnormal development in Language, Social Skills and Behavioral Repertoire.

Autistic disorder symptoms manifest themselves as follows:

The person fulfills a total of at least 6 criteria from the following 3 lists, distributed as indicated:

Impaired social interaction (at least 2):

Markedly deficient regulation of social interaction by using multiple non-verbal behaviors such as eye contact, facial expression, body posture and gestures.

Lack of peer relationships that are appropriate to the developmental level.

Doesn't seek to share achievements, interests or pleasure with others.

Lacks social or emotional reciprocity.

Impaired communication (at least 1):

Delayed or absent development of spoken language for which the patient doesn't try to compensate with gestures.

In person's who can speak, inadequate attempts to begin or sustain a conversation.

Language that is repetitive, stereotyped or idiosyncratic.

Appropriate to developmental stage, absence of social imitative play or spontaneous, make-believe play.

Activities, behavior and interests that are repetitive, restricted and stereotyped (at least 1 of):

Preoccupation with abnormal (in focus or intensity) interests that are restricted and stereotyped (such as spinning things).

Rigidly sticks to routines or rituals that don't appear to have a function.

Has stereotyped, repetitive motor mannerisms, such as hand flapping.

Persistently preoccupied with parts of objects.

Before age three, the person shows delayed or abnormal functioning in 1 or more of these areas:

Social interaction.

Language used in social communication.

Imaginative or symbolic play.

Asperger's Disorder

DSM-IV Code

299.80 Asperger's Disorder

ICD 10 Code

F84.5 Asperger's Syndrom

Asperger Syndrome is a neurobiological disorder named after the Viennese physician, Hans Asperger, who in 1944 published a research paper which described a pattern of behaviors in several young boys who had normal intelligence and language development, but who also exhibited autistic-like behaviors and marked deficiencies in social and communication skills. It wasn't until 1994 that Asperger Syndrome was recognised as a unique disorder.

Qualitative impairment in social interaction with at least two demonstrations of impaired social interaction. The person:

Shows a marked inability to regulate social interaction by using multiple non-verbal behaviors such as body posture and gestures, eye contact and facial expression.

Doesn't develop peer relationships that are appropriate to the developmental level.

Doesn't seek to share achievements, interests or pleasure with others.

Lacks social or emotional reciprocity.

Restricted repetitive and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities, as

manifested by at least one of the following:

Preoccupation with abnormal (in focus or intensity) interests that are restricted and stereotyped (such as spinning things).

Rigidly sticks to routines or rituals that don't appear to have a function.

Has stereotyped, repetitive motor mannerisms (such as hand flapping).

Persistently preoccupied with parts of objects.

The symptoms cause clinically important impairment in social, occupational or personal functioning.

There is no clinically significant general delay in language (e.g., single words used by age 2 years, communicative phrases used by age 3 years).

There is no clinically significant delay in cognitive development or in the development of age-appropriate self-help skills, adaptive behavior (other than in social interaction), and curiosity about the environment in childhood.

The patient doesn't fulfill criteria for Schizophrenia or another specific
Developmental Disorder.

Pervasive

Anhang-4: Abklärungsstandards – konkrete Beispiele zu Hochfunktionalem Autismus HFA

	Abklärungsstandards Asperger-Störung ICD-10: 299.80 (F84.5)	Abklärungsstandards Autistische Störung ICD-10: 299.80 (F84.0)	Japanische Abklärungs- standards für HFA (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Konkrete Beispiele (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Unterschiede und Erklärungen
1			Wenn folgende Standards zutreffen, ist eine detaillierte Untersuchung aus pädago-gisch, psychologisch, ärzt-lichen Aspekten notwendig.		
2	Es treten keine klinisch bedeutsamen Verzögerungen der kognitiven Entwicklung oder der Entwicklung von altersgemässen Selbsthilfefertigkeiten im Anpassungsverhalten (ausserhalb der sozialen Interaktionen) und bezüglich des Interesses des Kindes an der Umgebung auf (ICD-10:F84.5- E). Die Kriterien für eine andere spezifische tief greifende Entwicklungsstörung oder für Schizophrenie sind nicht erfüllt. (ICD-10:F84.5-F).		Es zeigen sich keine intellektuellen Entwicklungsverzögerungen (Shingikai-Punkt 1).		Zu Punkt 2: Der japanische Abklärungsstandard von HFA grenzt sich nur von der intellektuellen Entwicklungsverzögerung ab, während der ICD-Standard für die Asperger-Störung den zusätzlichen Punkt hat: <u>altersgemässen</u> <u>Selbsthilfefertigkeiten im</u> <u>Anpassungsverhalten</u> (ausserhalb der sozialen Interaktionen) und bezüglich des Interesses des Kindes an der Umgebung. <u>Dazu sind die</u> <u>Kriterien für eine andere</u> <u>spezifische tief greifende</u> <u>Entwicklungsstörung</u> oder für <u>Schizophrenie nicht erfüllt.</u> Es fällt sofort auf, dass diese Einschränkung den Japanern sehr wichtig ist und vermutlich deshalb am Anfang steht, während sie beim ICD-Standard am Schluss als Punkte E und F angeführt sind.
3	Qualitative Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion, die sich in mindestens zwei der	Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (1), (2) und (3) zutreffen, wobei mindestens	Das mehrheitliche Zutreffen von folgenden Punkten (Shingikai- Punkt 2):		Zu Punkt 3: Die Anzahl wird im Japanischen nur mit „mehrheitlich“, also mehr als die

	Abklärungsstandards Asperger-Störung ICD-10: 299.80 (F84.5) folgenden Bereiche manifestieren: (ICD-10: (ICD- 10:F84.5-A).	Abklärungsstandards Autistische Störung ICD-10: 299.80 (F84.0) zwei Kriterien aus (1) und je ein Kriterium aus (2) und (3) stammen müssen (ICD- 10:F84.0-A):	Japanische Abklärungs- standards für HFA (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Konkrete Beispiele (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Unterschiede und Erklärungen
					Hälfte, angegeben.
4		Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche (ICD-10:F84.0-A1):	Unzureichende Beziehungen und Reaktionen gegenüber Personen, Schwierigkeiten im Umgang mit gesellschaftlichen Beziehungen:		
5	Ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch multipler nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blick- kontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Inter- aktionen (ICD-10:F84.5-A1).	Ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch vielfältiger nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blick- kontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Inter- aktionen (ICD-10:F84.0-A1a.).	Schwierigkeiten mit Augenkontakt und Gesten bei multipler nonverbaler Verhaltensweisen.	- Sie haben zwar das Bedürfnis, Freundschaften zu schliessen, können aber Freundschaftsbeziehungen nicht gut aufbauen. - Auch wenn sie daneben Freunde haben, spielen sie alleine. - Bei Ballspiel und Spielen denken sie nicht daran mit den anderen gemeinsam zu spielen.	Zu Punkt 5: Diese Beschreibungen sind sich sehr ähnlich.
6	Unfähigkeit, entwicklungsgemässe Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (ICD-10:F84.5-A2).	Unfähigkeit, entwicklungsgemässe Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (ICD-10:F84.0- A1ab).	Schwierigkeiten des Aufbaus von Beziehungen zu Gleichaltrigen.	- Sie können über vieles reden, aber sie können die Situation oder den Standpunkte und die Gefühle des Gegenübers nicht verstehen. - Es ist schwierig, Sympathie und Mitgefühl zu empfinden. - Sie sagen Dinge unbe- kümmert, auch wenn es die Menschen in der Umgebung in Verlegenheit bringt.	Zu Punkt 6: « <u>Unfähig</u> » und « <u>entwicklungsgemäss</u> » werden im Japanischen weggelassen.
7	Mangel, spontan Freude, Interesse oder Erfolg mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für den Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen (ICD-10:F84.5-A3).	Mangel, spontan Freude, Interesse oder Erfolg mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für den Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen (ICD-10:F84.0-A1c.).	Schwierigkeiten im Austausch von gemeinsamer Freude mit anderen und von Gefühlen.		Zu Punkt 7: «Spontan» wird weggelassen und auch das angeführte Beispiel wird im japanischen Abklärungsstandard und auch bei den Beispielen nicht aufgeführt.
8	Mangel an sozioemotionaler Gegenseitigkeit (ICD-10:F84.5- A4).	Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit (ICD-10:F84.0- A1d.).			Zu Punkt 8: Mangel an sozio- emotionaler Gegenseitigkeit wird im japanischen Standard weggelassen.
9			Sprachentwicklungs- verzögerungen		
10	Es tritt kein klinisch	Qualitative Beeinträchtigungen			Zu Punkt 10: Während beim

	Abklärungsstandards Asperger-Störung ICD-10: 299.80 (F84.5)	Abklärungsstandards Autistische Störung ICD-10: 299.80 (F84.0)	Japanische Abklärungs- standards für HFA (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Konkrete Beispiele (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Unterschiede und Erklärungen
	bedeutsamer allgemeiner Sprachrückstand auf (es werden z.B. bis zum Alter von zwei Jahren einzelne Wörter, bis zum Alter von drei Jahren kommunikative Sätze benutzt) (ICD-10:F84.5-D).	der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche (ICD-10:F84.0-A2);			ICD-10 Standard von Asperger- Störung explizit <u>keine</u> <u>Sprachentwicklungsverzöge-</u> <u>run</u> gen vorhanden sind, werden diese bei den Autistischen Störungen aufgeführt.
11		Verzögertes Einsetzen oder völliges Ausbleiben der Entwicklung von gesprochener Sprache (ohne den Versuch zu machen, die Beeinträchtigung durch alternative Kommunikations-formen wie Gestik oder Mimik zu kompensieren) (ICD-10:F84.0- A2a.).	Es gibt Verzögerungen im Sprechen und das Sprechen wird nicht mit Gesten und Mimik begleitet.		
12		Bei Personen mit ausreichendem Sprachvermögen deutliche Beeinträchtigungen der Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen (ICD-10:F84.0-A2b.).	Deutliche Schwierigkeiten, Gespräche, die von anderen Menschen begonnen wurden, weiterzuführen.	- Versteht die wirkliche Bedeutung von tiefsinnigen Wörtern nicht, versteht nur die oberflächliche Redensart. - Formale Gesprächsführung ist möglich, spricht ohne Intonation, kann keine Zwischenpausen machen usw.	Zu Punkt 9-14: Der japanische Abklärungsstandard für HFA schliesst im Wesentlichen die Störungen in der Sprachentwicklung von den ICD-10 Standards für Autistische Störungen ein.
13		Stereotyper oder repetitiver Gebrauch der Sprache oder idiosynkratische Sprache (ICD- 10:F84.0-A2c.).	Eigenartige Sprache und der Gebrauch von repetitiven stereotypischer Sprechweisen.		
14		Fehlen von verschiedenen entwicklungsgemässen Rollenspielen oder sozialen Imitationsspielen (ICD- 10:F84.0-A2d.).	Nicht fähig zu altersentsprechenden, wechselnden, wertvollen und spontanen «Tun-als-ob-Spiele» oder gesellschaftliches Imitieren.		
15			Interesse und Anteilnahme sind gering und auf spezifische Dinge beschränkt.		
16	Beschränkte repetitive und stereotype Verhaltensmuster,	Beschränkte, repetitive oder stereotype Verhaltensweisen,			

	Abklärungsstandards Asperger-Störung ICD-10: 299.80 (F84.5)	Abklärungsstandards Autistische Störung ICD-10: 299.80 (F84.0)	Japanische Abklärungs- standards für HFA (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Konkrete Beispiele (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Unterschiede und Erklärungen
	Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche (ICD-10:F84.5-B):	Interessen oder Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche (ICD-10:F84.0-A3):			
17	Umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind (ICD-10:F84.5-B1).	Umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind (ICD-10:F84.0-A3a.).	starke Widerstände / Befangenheit und nur Begeisterung auf beschränkte Interessen.	- Von allen wird geglaubt, sie wären Dr. / Lehrer sowieso. (z.B. Dr. Kalender). - Hat Interesse für Dinge, für welche die anderen Kinder kein Interesse zeigen. Eine "eigene Wissenswelt" haben. - Vergnügt sich in der Traumwelt (Phantasie), ist schwierig, in die Gegenwart zurück zu kommen. - Sammelt Wissen in einem spezifischen Gebiet, vollständiges Memorisieren, versteht die Bedeutung nicht. - hat total einseitig starke Seiten, extreme Schwächen. - eigene besondere Tagesabläufe und Reihenfolgen, hasst Veränderungen und Abänderungen. - Starke Ablehnung / Abneigung für Gedanken und Verhaltensweisen, so dass einfache Alltagsgeschäfte nicht gemacht werden können.	Zu Punkt 17: Der Zusatz «wobei Inhalt und Intensität abnorm sind» bei ICD-10 für Asperger-Störung und für Autistische Störungen wird in der japanischen Übersetzung nicht erwähnt.
18	Auffällig starres Festhalten an bestimmten nichtfunktionalen Gewohnheiten oder Ritualen (ICD-10:F84.5-B2).	Auffälliges starres Festhalten an bestimmten nichtfunktionalen Gewohnheiten oder Ritualen (ICD-10:F84.0-A3a.).	Hartnäckigkeit für spezifische Gewohnheiten und Reihenfolgen und Widerstand (bei nicht Befolgung)		
19	Stereotype und repetitive motorische Manierismen (z. B. Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers) (ICD-10:F84.5-B3).	Stereotype und repetitive motorische Manierismen (z. B. Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers) (ICD-10:F84.0-A1b).	Stereotypes Verhalten (z.B. Hände und Finger klatschend ergreifen)		Zu Punkt 18-20: In diesen Punkten unterscheiden sich die Standards nicht.
20	Ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten (ICD-10:F84.5-B4).	Ständige Beschäftigung mit Teilen von Objekten (ICD-10:F84.0-A3c.).	Begeisterung für die Aufrechterhaltung eines Teiles eines Gegenstandes.		
21	Andere Charakteristiken von Asperger Störungen	Andere Charakteristiken von Autistischen Störungen	Andere Charakteristiken von HFA		

	Abklärungsstandards Asperger-Störung ICD-10: 299.80 (F84.5)	Abklärungsstandards Autistische Störung ICD-10: 299.80 (F84.0)	Japanische Abklärungs- standards für HFA (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Konkrete Beispiele (Shingikai jōhō 28.03.2003)	Unterschiede und Erklärungen
22		Beginn vor Vollendung des dritten Lebensjahres und Verzögerungen oder abnorme Funktionsfähigkeit in mindestens einem der folgenden Bereiche (ICD-10:F84.0-B): 1. Soziale Interaktion 2. Sprache als soziales Kommunikationsmittel 3. Symbolisches oder Fantasiespiel.			<p>Zu Punkt 22-24: Hier werden noch zusätzliche Punkte erwähnt. Sowohl die Abklärungsstandards für Asperger-Störungen wie auch die japanischen für HFA formulieren, dass <u>die Störungen Beeinträchtigungen im Leben des Betroffenen verursachen</u>. Nur bei den Standards für Autistische Störungen wird erwähnt, dass <u>die Störungen durch andere Störungen nicht besser erklärt werden können</u>. Dazu sind Autistische Störungen bereits vor dem 3. Altersjahr feststellbar. Das Alter wird bei den beiden anderen Störungen nicht erwähnt.</p>
23	Die Störung verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen. (ICD-10:F84.5-C).		Schwierigkeiten alltägliche Urteile zu fällen / Entscheide zu fällen. steife Bewegungen und Gesten Zeigt Unfähigkeit, sich an das Gesellschaftliche Leben und Schulleben anzupassen (Shingikai-Punkt 3).	Dazu wurden keine Beispiele aufgeführt.	
24		Die Störung kann nicht besser durch die Rett-Störung oder durch die desintegrative Störung im Kindesalter erklärt werden (ICD-10:F84.0-C).			

Anhang-5: Auszug aus dem bisherigen Bildungsgesetz und seine Revisions-Vorschläge

Artikelnummer	Bisheriges Bildungsgesetz*	Revisions-Vorschläge**
1 Bildungsziele und Bildungsprinzip	Die ersten beiden Artikel des Bildungsgesetzes legen die Erziehungsziele und -prinzipien fest. Artikel 1 besagt: "Die Erziehung erstrebt die volle Entwicklung der Persönlichkeit. Sie muss der Absicht dienen, einen Staatsbürger zu erziehen, der als Gestalter des friedlichen Staates und der friedlichen Gesellschaft die Wahrheit und Gerechtigkeit liebt, die Würde des Individuums achtet, Achtung vor der Arbeit und einen tiefen Sinn für Verantwortung besitzt, individuelle Werte zu schätzen weiss, vom unabhängigen Geist erfüllt, geistig und körperlich gesund ist." (Wittig 1976, S.150).	Pflege und Förderung der Kreativität, Fähigkeiten, Individualität und der individuellen Selbstverwirklichung. die Notwendigkeit der Beziehung zu Sinnlichkeit, Natur und Umgebung. Pflege und Förderung der Selbstständigkeit, des moralischen Bewusstseins und des Geistes der «Öffentlichkeit», der sich hauptsächlich nach der gesellschaftlichen Form richtet. Pflege und Förderung des Bewusstseins eines Mitgliedes der internationalen Gesellschaft, das ein liebendes Herz für seine Heimat und Land hat und die Japanische Kultur und Tradition hochschätzt.
2 Bildungsziele und Bildungsprinzip	Diese Ziele sollen in allen Möglichkeiten und Orten verwirklicht werden, indem gegenseitige Wertschätzung und Kooperation gefördert, die akademische Freiheit respektiert, das gegenwärtige Leben betrachtet und Spontaneität ausgebildet werden.	Idee des lebenslangen Lernens Anpassung an den gesellschaftlichen und zeitlichen Wandel Bestimmung der Verbindung zur Arbeitswelt. Beitrag leisten zur Gesellschaft, welche die Gleichberechtigung von Mann und Frau vorsieht.
3 Chancen-gleichheit	"Jeder Staatsbürger hat das Recht auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende, gleiche Erziehung. Daher darf kein Mensch hinsichtlich seiner Rasse, seines Glaubens, Geschlechts, sozialen Standes oder wegen seiner wirtschaftlichen Verhältnisse benachteiligt oder bevorzugt werden. Der Staat und die lokalen Selbstverwaltungskörperschaften müssen Massnahmen zur finanziellen Unterstützung derjenigen treffen, welche trotz ihrer Fähigkeiten auf Grund ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse Schwierigkeiten bei ihrem Studium haben" (Wittig 1976, S. 151).	Das Prinzip der Chancengleichheit in der Bildung und die Regulation des motivierenden Lernens sollen weiter als Gesetzesartikel bestehen.
4 Schulpflicht	Die Leute sind verantwortlich, dass die Knaben und Mädchen, die ihnen anvertraut sind, eine 9-jährige allgemeine Ausbildung erhalten. Für die allgemeine Bildung in staatlichen und regionalen Schulen werden keine Unterrichtsgelder verlangt.	Die Schulpflicht ist auf 9 Jahre limitiert. Der Artikel besagt, dass der schulpflichtige Unterricht unentgeltlich ist. Dieses Gesetz ist zeitgemäss und soll weiter bestehen.

<p>5</p> <p>Koedukation</p>	<p>Männer und Frauen sollen die Zusammenarbeit miteinander schätzen. Deshalb muss die Koedukation in der Bildung anerkannt werden.</p>	<p>Die Bedeutung der Koedukation von Jungs und Mädchen soll breit eindringen. Weil der Unterschied der geschlechtsspezifischen Bildungschance durch das System verschwunden ist, soll folgende Bemerkung aus dem Gesetz gestrichen werden: «deshalb muss die Koedukation in der Bildung anerkannt werden». (Im Besprechungsbericht vom Zentralen Bildungsrat vom 20. März 2003 wird geschrieben, dass im Artikel der Koedukation nur der letzte Teil des Artikels «deshalb muss die Koedukation in der Bildung anerkannt werden» weggestrichen werden soll. Am 10. Juni 2004 wird berichtet, dass die Gleichstellung von Mann und Frau im Verfassungsartikel 24 steht und deshalb der ganze Artikel der Koedukation im Bildungsgesetz gestrichen werden soll (vgl. Chûô 04.03.2004, Kyôkiren 2005).)</p>
<p>6</p> <p>Schulbildung</p>	<p>Die Schule, wie sie von Gesetzes wegen vorgeschrieben ist, ist öffentlicher Natur und neben der staatlichen und regionalen Körperschaft, sollen nur diese juristischen Personen sollen berechtigt sein, solche Schulen zu gründen.</p> <p>Lehrpersonen, die von Gesetzes wegen vorgeschrieben sind, stehen im Dienste der ganzen Gemeinschaft. Sie sollen sich ihrer Mission bewusst und bestrebt sein, ihre Pflicht zu erfüllen. Für diesen Zweck soll der Status einer Lehrperson respektiert sein und ihre faire und angemessene Behandlung soll gesichert sein.</p>	<p>Die grundsätzliche Rolle der Schule soll von der Ansicht «je nach Schulstufe werden Wissen, Moral und Frieden unterrichtet» zur «Idee des lebenslangen Lernens» geändert werden. Der vereinfachte Artikel ist zeitgemäss. Deshalb ist es wichtig, dass die Rolle der Universitäten und die Rolle der Privatschulen diesen Artikel berücksichtigen.</p>
<p>Ergänzungen</p>		<p>Das bestehende Gesetz wird mit folgenden Artikeln/ Paragraphen ergänzt (vgl. Chûô, 20.3.03, 5):</p> <p>«Die Schule ist ein öffentlicher Ort mit staatlichem Charakter. Es ist wichtig, dass faire, neutrale Sicherheit vorausgesetzt wird. Bildung der nationalen fixen Standards stabilen, kontinuierlichen Sicherheit.</p> <p>Das Schulmanagement sollte unabhängig sein und freiwillige Angleichungen fördern, Aus der Sicht der Gestaltung einer offenen Schule und zur Förderung der „Vergrösserung der Schulentwicklung«; «regionale positive Kooperation und Zusammenarbeit“, „Einführung der Vitalität ausserhalb der Schule».»</p>

vgl. <http://pegasus.phys.saga-u.ac.jp/Education/law-of-educationE.html>

** Quelle: Chûô 20.03.2003, 3ff.

Anhang-6: Beobachtete Unterrichtsstunden

Grundschule

Regelklassen: 24 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse
57	Regelklasse: Mittelschule	Englisch	2
37	Regelklasse	Mathematik	1
56	Regelklasse: Mittelschule	Mathematik	2
21	Regelklasse	Mathematik	3
23	Regelklasse	Mathematik	4
35	Regelklasse	Mathematik	4
52	Regelklasse (Takahagi-2?)	Mathematik	4
8	Regelklasse	Mathematik	6
14	Regelklasse	Mathematik	6
12	Regelklasse	Musik	1
19	Regelklasse	Musik	1
27	Regelklasse	Sachkunde: Geographie	4
42	Regelklasse	Sachkunde: Geographie	4
50	Regelklasse	Sachkunde: Lebenskunde	2
9a	Regelklasse	Sachkunde: Menschenkunde	6
9b	Regelklasse	Sachkunde: Menschenkunde	6
34	Regelklasse	Sachkunde: Naturkunde/Geschichte	4
49	Regelklasse	Sport	2
18	Regelklasse	Sprache	1
36	Regelklasse	Sprache	1

Verschiedene Schulformen: 5 Lektionen

Beobachtungsstunde		Unterrichtsfach	Klasse
30			
43			
11	Unterrichtsform		1
29	?	Verschiedenes	
38	Wakata wakatta kyōshitsu	Verschiedenes	
46	Sonderklasse Kyoto	Verschiedene	
25a	Sonderklasse	Musik	
25b	Sonderklasse	Sprache	
25c	Sonderklasse	Kochen	

Tsūkyū-Unterricht: 15 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse
54	Tsūkyū	Basteln (Emotionale Tsūkyū)	4
1c	Tsūkyū	Kochen	
5	Tsūkyū	Mathematik	
28	Tsūkyū	Mathematik	
32	Tsūkyū	Mathematik	
41	Tsūkyū	Mathematik	

51	Regelklasse (Takahagi-2?)	Sprache	2
33	Regelklasse	Sprache	4
7	Regelklasse	Sprache	6
15	Regelklasse	Sprache	6
22	Regelklasse	Zeichnen	4
13	Regelklasse	Zeichnen	5
31a	Regelklasse	Zeichnen	5
31b	Regelklasse	Zeichnen	5

Sonderschulen: 2 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse
45	Sonderschule: Oberstufe	Musik	Oberstufe
44	Sonderschule: Oberstufe	Theater	Oberstufe

58	Tsūkyū (Takahagi)	Mathematik	4
4	Tsūkyū	Mathematik / Sprache	
1a	Tsūkyū	Musik	
16	Tsūkyū	Musik: Klavierstunde	
17	Tsūkyū	Musik: Rhythmik/ Kommunikation/ Sozialkompetenz	
1b	Tsūkyū	Sprache	
2	Tsūkyū	Sprache	
6a+b	Tsūkyū	Sprache	
26	Tsūkyū	Sprache	
48	Tsūkyū	Sprache	1
55	Tsūkyū (nijō-Ibaraki)	Sprache	
47	Tsūkyū	Sprache (6.12.99)	1
53	Tsūkyū (Takahagi?)	Sprache (Logopädie)	2
3	Tsūkyū	Sprache Sozialkompetenz	

Teamteaching: 4 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse
10	TT: Teamteaching	Mathematik	4
20	TT: Teamteaching	Mathematik	4
24	TT: Teamteaching	Mathematik	2
39	TT: Teamteaching	Mathematik	1
40	TT: Teamteaching	Mathematik	1

Mittelschule

Regelklassen: 17 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse/Gruppe
1	Regelklasse	Mathematik	1_4
2	Regelklasse	Hauswirtschaft	1_4
4	Regelklasse	Japanisch	1_3
7	Regelklasse	Physik	1_2
8	Regelklasse	Moral-Unterricht	alle
12	Regelklasse	Japanisch	3_1
13	Regelklasse	Sôgô-Unterricht	1_1
14	Regelklasse	Sôgô-Unterricht	1_1
16	Regelklasse	Japanisch	1_3
17	Regelklasse	verschiedene Fächer	versch. Klassen
18	Regelklasse	Mathematik	1_1
19	Regelklasse	Japanisch	1_3
20	Regelklasse	Mathematik	1_3
21	Regelklasse	Chemie	3_2
23	Regelklasse	Japanisch	2_3
24	Regelklasse	Politik (Gesellschaft)	3_3 (1/2 Stunde)
25	Regelklasse	Kunst	3_2 (1/4 Stunde)

Teamteaching: 5 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse/Gruppe
3	Teamteaching	Mathematik	1_3
5	Teamteaching+1Praktikantin	Mathematik	1_1
6	Teamteaching in halber Klasse	Englisch	1_2
9	Teamteaching+1Praktikantin	Mathematik	1_1
11	Teamteaching+1Praktikantin	Mathematik	1_3

Sonderklassen: 3 Lektionen

Beobachtungsstunde	Unterrichtsform	Unterrichtsfach	Klasse/Gruppe
10	Integration So-Seh. Mit 2. K1.1. Gruppe (Austausch)	Schwimmen	2_1
15	Sonderklasse		
22	Sonderklasse		

Anhang-7a: Methoden in Regelklassen

Klasse 7: Japanisch

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k7	12	Die Stunde beginnt mit einem Zeichen 星(Stern). Die Lehrkraft schreibt es an die Wandtafel auf eine kleine viergeteilte Tafel, wie es geschrieben sein soll.	Frontal: Vorschreiben	Wandtafel
k7	13	Die Lehrkraft fragt etwas und viele rufen dazwischen. Lehrkraft reagiert, indem sie die Antwort laut sagt.	Frontal: Frage an alle, alle antworten, wiederholt Antwort	
k7	14	Während die Lehrkraft das Zeichen genau an die Wandtafel schreibt, schreiben es die Kinder je zirka 5 mal in ihr Heft.	Wiederholen	
k7	15	Dann nehmen sie das Buch hervor, Seite 38. Der Wunsch von allen.		Sprachbuch
k7	16	Die Klasse beginnt eine neue Geschichte zu lesen.	Frontal: Die Klasse liest.	
k7	17	Ein Kind beginnt vorzulesen. Es wird still in der Klasse. Alle scheinen mitzulesen, manchmal scheint jemand etwas im Buch zu blättern. Nachdem jemand einen Abschnitt gelesen hat, kann er jemand anderen zum Weiterlesen aufrufen.	Frontal: Lesen. Schüler rufen sich gegenseitig auf.	
k7	18	Einmal hat die Lehrkraft etwas verbessert, aber ansonsten liest sie und macht etwas anderes. Es ist 9.20. Es ist immer noch still und alle sind am Mitlesen. Wenn jemand einmal ein Wort nicht lesen kann, dann hilft jemand (flüstert es ein).	Lehrkraft verbessert selten. Lehrkraft macht etwas anderes. Wenn jemand ein Wort nicht lesen kann, hilft ein anderes Kind.	
k7	20	Die Schüler haben 12 beinahe 13 Seiten gelesen. Dazwischen hat es um 9.30 geläutet. Die Kinder vom Nebenzimmer werden laut.	Auch in der Pause lesen sie weiter.	
k7	21	Um 9.35 ist der Text fertig gelesen.		
k7	22	Nun beginnt die Lehrkraft mit Fragen. Die Kinder werden etwas lauter, doch als sie etwas an die Wandtafel schreibt, wird es still und die Kinder schreiben es in ihr Heft ab. Titel der Geschichte und der Chronist.	Lehrkraft stellt Fragen. Lehrkraft schreibt etwas an die Wandtafel, Schüler schreiben es ab.	
k7	23	Nicht alle schreiben etwas auf, bzw. ab, aber alle Kinder bleiben ruhig und reden nicht miteinander. Ein Schüler in der ersten Reihe taucht einmal unter den Tisch. 9.45. die Lehrkraft hat bereits einige Zeilen an die Wandtafel geschrieben, welche die Kinder abschreiben. Wer etwas mit rot hervorheben will, darf das machen.	Lehrkraft schreibt etwas an die Wandtafel, Schüler schreiben es ab, dürfen wichtiges rot schreiben oder unterstreichen, nicht alle schreiben ab.	
k7	24	Es werden noch einige Fragen gestellt, dann gibt die Lehrkraft Aufträge.	Lehrkraft stellt einige Fragen und verteilt Aufträge.	

Klasse 8: Geometrie

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k8	14	Es ist eine Geometriestunde. Die Figuren wurden mit Papier gebastelt mit Häuschenpapier sehr interessant.		Selbstgebastelte Figuren aus Häuschenpapier.

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k8	15	Das Kind vorne rechts scheint sich nicht am Unterricht zu beteiligen. Sie schaut nicht einmal, was die Lehrkraft zeigt, sitzt einfach ruhig in der Bank und scheint nicht aufgerufen werden zu wollen. Nun macht sie etwas auf ihrem Schoss. Der Junge hinter ihr stösst sie und erklärt etwas, doch sie scheint nichts zu verstehen. Sie sitzt da mit eingezogenem Kopf, schreibt ab, was die Lehrkraft an die Wandtafel schreibt, während die anderen Kinder miteinander reden, sich vermutlich etwas langweilen und herumrutschen mit ihren Stühlen. Trotzdem beantworten sie die Fragen, welche die Lehrkraft mit lauter Stimme fragt.	Frontal: Lehrkraft zeigt allen etwas. Lehrkraft schreibt etwas an Wandtafel. Lehrkraft stellt laut Fragen, die alle beantworten dürfen.	
k8	18	Nun lösen sie die Aufgabe in der Gruppe. Die Kinder sind in verschiedenen Gruppen, einige schauen auf die Seite und diskutieren es mit den Nachbarn nebenan, andere mit solchen davor oder dahinter. Die Gruppen scheinen bestimmt zu sein.	Gruppe: Aufgaben lösen und diskutieren.	
k8	19	Es wird fleissig geschaut, diskutiert, Lärmpegel ist eher hoch.	sehr geschäftig.	
k8	21	Die Kinder haben verschiedene Körper vor sich, deren Volumen sie berechnen müssen. Jede Gruppe löst das Volumen in ihr Heft. Die Masszahlen werden weggelassen. Erst am Schluss wird Kubikzentimeter geschrieben.	Gruppenarbeit	. Hilfsmittel: geometrische Körper
k8	22	Es wird gewartet, bis alle Gruppen ihre Lösungen an die Wandtafel geschrieben haben.	Gruppen schreiben ihre Lösungen an die Wandtafel	
k8	25	Um 10.10 fährt die Lehrkraft fort und fragt, die Bedeutung der Zahlen 4x4:2: «was bedeutet das?» «Und was ist das x7?» Die Kinder antworten zum Teil laut, doch einige melden sich auch.	Frontal: Fragt nach der Bedeutung.	
k8	26	Nun kommt eine andere Figur an die Reihe. Es wird ziemlich laut. Die Kinder diskutieren,	Frontal: Frage an alle.	

Klasse 9: Menschenkunde

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k9	14	10.25 Es läutet. Die Lehrkraft möchte die Stunde beginnen. Schickt zwei Schülerinnen ins andere Klassenzimmer, damit sie einen Korpus für die Anatomie-Stunde holen. Zwei Schüler wischen die Tafeln. Es sind noch nicht alle Schüler da. Sie beeilen sich, schnell an ihren Platz zu gehen.	Material: Schüler holen einen Korpus Schüler beeilen sich an den Platz zu gehen.	Korpus für Anatomie
k9	15	Alle 6. Klassen haben an dieser Schule dasselbe Programm.		
k9	16	10.39 Jeder schaut, wie weit er gekommen ist. Niemand sagt, dass die Stunde nun beginnen soll. Doch die Lehrkraft gibt Anweisungen, was die Schüler machen sollen. Die Schüler schneiden irgendetwas aus und kleben es in ihr Heft ein.	Frontal: Anweisen,	Einzeln: schneiden etwas aus und kleben es in ihr Heft.
k9	19	Die Lehrkraft zeigt den Menschenkorpus: und heute kommt das Verdauungssystem zur Sprache. Sie haben davor einen Film darüber gesehen.	Frontal: Erklärt Verdauungssystem	Film, Korpus

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k9	20	Viele Kinder schneiden noch aus, während sie noch am erklären ist. Doch die Lehrkraft beginnt Fragen zu stellen. Und die Kinder beantworten sie. Es gibt einige Schüler, die aufstehen und noch Dinge erledigen. Es sind sich aber alle bewusst, dass sie aufpassen sollten.	Lehrkraft erklärt, stellt Fragen.	
k9	22	10.46: Lehrkraft fragt, wo ist das Herz, bitte suche es im Körper und zeige mir, wo dein Herz ist.	Frontal: Stellt Fragen.	
k9	23	Sie diskutieren etwas weiter.	Diskussion.	
k9	24	10.55: ein Kind muss etwas aus dem Menschenkundebuch vorlesen. Obwohl die Kinder das Schulbuch behalten können, müssen sie auch Heft führen. Lehrkraft erklärt, dass die Kinder aufpassen müssen, wie sie die Venen und Adern einzeichnen, rot und blau sind wichtig.	Im Buch lesen. Abzeichnen, erklären.	Menschenkunde-buch
k9	26	Doch wenn die Lehrkraft eine Frage stellt, geben einige Schüler sofort eine Antwort. Gleichzeitig werden die Herzteile des Korpus herumgegeben.	Frontal: Lehrkraft stellt Fragen. Schüler beantworten sie. Anschauungsmaterial	
k9	27	Wenn die Lehrkraft eine Frage stellt, antworten alle, die es wissen, gemeinsam. Lehrkraft wiederholt die Antwort und macht weiter.	Frontal: Lehrkraft stellt Frage, wiederholt Antworten	
k9	28	11.00 Lehrkraft schreibt etwas an die Wandtafel	Lehrkraft schreibt an die Wandtafel	Wandtafel
k9	29	11.03 Die Lehrkraft redet über den Dünndarm und misst ab, wie lang er sein muss. Sie zeigt es mit einem Band. Die Kinder scheinen sehr interessiert zu sein.	Lehrkraft misst die Länge des Dünndarms ab.	Ein Band als Symbol des Dünndarms
k9	31	11.08 Ein Kind liest wieder aus dem Buch vor. Viele haben das Buch hervor genommen und lesen mit. Fünf Schüler lesen überhaupt nicht mit. Es interessiert die Lehrkraft auch nicht, dass die Kinder nicht mitlesen. Sie bereitet die nächsten Erklärungen vor. Einige Schüler reden leise, es passiert aber nichts. Ein Mädchen ist vor allem auffallend: sie macht irgendetwas für sich, hat etwas radiert und klebt nun etwas darauf auf.	Vorlesen. Die meisten Schüler lesen mit. Lehrkraft bereitet nächste Erklärung vor.	Menschenkunde-buch
k9	32	11.09 Der Dickdarm wurde auch mit einem Band durchgeschnitten und nebeneinander an die Wandtafel gehängt.	Besprechung des Dickdarms.	Band für Dickdarm.
k9	33	«Welche Funktionen haben die Därme?» Die Kinder geben ihre Kommentare dazu, doch die Lehrkraft überhört die Kinder und redet einfach nur mit einer lauterer Stimme weiter.	Frontal: Fragen an Schüler bzw. erklärt alles, überhört die Kommentare der Kinder	
k9	34	Lehrkraft scheint ihre Stunde vorbereitet zu haben und redet einfach weiter.	Lehrkraft: erklärt viel.	
k9	35	11.13 ein Schüler steht auf, bringt einen Teil des Korpus zurück, schaut diesen weiter an und diskutiert hinter dem Rücken der Lehrkraft mit einem anderen Schüler gewisse Teile. Lehrkraft erklärt vieles mit ihren Händen. Es gibt auch einiges Anschauungsmaterial.	Lehrkraft erklärt viel mit den Händen und dem Anschauungsmaterial	
k9	37	11.17 «Wir schauen nun zuerst ein Video an».	Vorbesprechung des Videos	Video

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k9	39	11.20 Der Film hat begonnen. Jetzt ist es still geworden, ausser dass noch einige Kinder herumrutschen. Zwei Jungen versorgen eine Lunge auf dem Kopf des Korpus. Auch wenn das Video läuft, gibt es Kinder, die kleben, radieren und anderes machen. Die anderen Kinder haben entweder die Lunge am falschen Ort nicht gesehen, oder finden es nicht lustig. Sie finden aber das Video sehr lustig.	Frontal: alle schauen das Video an. Einige machen noch etwas dazu: schneiden, kleben, schwatzen, diskutieren leise.	
k9	40	11.23 Alle Kinder schauen in den Fernseher. Der Film hat keinen Zusammenhang mit dem, was sie in der Stunde besprochen wurde. Wohl ist es die Vorbereitung für die nächste Stunde?	Video: Keinen Zusammenhang zur gegenwärtigen Stunde.	
k9	41	Die Lehrkraft hängt ein Bild mit den verschiedenen Muskeln auf.		Bild von Muskeln
k9	42	Die Kinder werden nicht beachtet, wenn sie etwas falsch machen. Nun schreiben die Kinder interessante Informationen selber auf. Das Video läuft immer noch. Anzahl der Knochen: 206 Stück, der Mensch hat mehr als 500 Muskeln.	Lehrkraft ignoriert Schüler, die etwas falsch machen. Kinder schreiben interessante Informationen auf während das Video läuft.	
k9	43	Das Video zeigt die Entwicklung des Menschen: geboren, halbjährig. Da es keinen Sprecher im Video gibt, erklärt die Lehrkraft.	Erklären	
k9	44	Es gibt auch Fragen während des Filmes, welche die Lehrkraft gerne beantwortet. Es ist bereits Pause, doch die Kinder bleiben interessiert auf den Stühlen sitzen. Es klingelt für die letzte Schulstunde. Ein Mädchen streckt sich, schaut aber interessiert weiter zu. Der Film erklärt zuerst, was der Körper alles machen kann und fragt dann, wieso kann das jemand machen, wo liegt das Geheimnis?	Schüler stellen Fragen, die Lehrkraft beantwortet sie sofort. Schauen Video über die Pause hinweg, niemand reklamiert.	
k9	46	Ab und zu schreibt die Lehrkraft etwas an die Wandtafel. Die Schüler schreiben es ins Heft ab. Alle schreiben mit Bleistift.	Lehrkraft schreibt an die Wandtafel, Schüler schreiben ab.	Heft, Bleistift
k9	47	11.38 Im Fernsehen wird erklärt, was mit den Muskeln im Weltall passiert.	Fernseher läuft weiter.	
k9	48	11.41 Es wird ein lustiges Wort im Film gebraucht und die Kinder machen darüber Kommentare. Die Lehrkraft sagt überhaupt nichts. Doch es wird wieder etwas ruhiger und die Kinder schauen immer noch aktiv zu.	Kinder geben während des Filmes Kommentare ab. Lehrkraft sagt nichts dazu.	
k9	49	11.47 Einige Schülerinnen schreiben weiter etwas auf, doch die Mehrzahl der Schüler ist am Film interessiert.	Einige Schüler schreiben etwas auf, die meisten schauen aber nur.	
k9	50	Sobald es etwas wissenschaftlicher wird, beginnen einige Schüler etwas zu schreiben und schauen nicht mehr auf den Bildschirm.	Schüler schreiben, was sie im Film erklären.	
k9	51	Austausch von Kalzium zwischen Muskeln und Knochen.		
k9	52	12.02 Die Lehrkraft nimmt die Lunge vom Kopf und setzt sie wieder richtig ein. Die Jungen, die sie auf den Kopf gesetzt haben, schauen, wie sie reagiert, dann konzentrieren sie sich wieder auf den Bildschirm.	Lehrkraft setzt Korpus wieder richtig zusammen.	
k9	53	12.04 Das Video ist zu Ende. Es ist still im Raum, einige recken sich, andere rutschen auf dem Stuhl herum. Einige machen sich einige Notizen.	Ende des Videos. Schüler recken und strecken sich. Machen sich Notizen.	

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k9	55	Einige Kinder scheinen es so kalt zu haben, dass sie ihre Hand, mit der sie schreiben, so gut mit dem Ärmel bedecken wie es ihre Schreibkünste zulassen. Es ist ganz still im Raum und alle Kinder schreiben auf, was sie im Fernsehen gesehen haben und zeichnen oder schreiben es von ihrem Buch ab. Jeder kann etwas schreiben. Es ist eine gelöste Stimmung im Raum. Manche wissen nicht genau, was schreiben, aber sie scheinen irgendwie beschäftigt zu sein.	Schüler schreiben auf, was sie vom Video noch wissen. Sie zeichnen und schreiben ab.	Hilfsmittel: Buch

Klasse 12: Musik

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k12	9	8.40 Die Lehrkraft lässt ein Lied auf dem Musik-Rekorder spielen, das gemeinsam gesungen wird. «Merry Christmas», welches recht schwierig scheint. Einige Kinder haben kleine Glöckchen.	Frontal	kleine Glöckchen
k12	11	8:52 Drei Mädchen und ein Junge singen mit der Klavierbegleitung der Lehrperson zu viert ein Lied, während die anderen brav an ihrem Tisch sitzen. Der Junge hat eine sehr schöne Stimme.	Eine Gruppe führt auf.	Klavier
k12	12	8.55 Fünf Jungen singen - ein Solist und vier singen im Chor. Raschelinstrumenten werden gebraucht.	Eine Gruppe führt auf.	Raschelinstrumente
k12	13	8:56 Drei Mädchen spielen Blasinstrumente mit Klaviertasten, was sie sehr gut geübt haben. «Alle Vögel sind schon da» (kann auch als ein Weihnachtslied gesungen werden).	Eine Gruppe führt auf.	Blasinstrumente
k12	14	8.58 Sieben Schüler singen etwas anderes vor. Ein Mädchen läuft umher. Sie steht auf, redet mit einem anderen Schüler. Als die Lehrkraft etwas spielt, das sie gerne singt, singt und klatscht sie mit. Aber auch andere Kinder würden gerne mitsingen.	Eine Gruppe führt auf.	
k12	15	Die Lehrkraft sagt nichts, alle Gruppen wissen irgendwie, wann sie an der Reihe sind.	Organisation wurde im Voraus bestimmt.	
k12	16	9:00 Zwei Mädchen und ein Junge. Die Mädchen wiegen sich auf und ab im Takt. Ein Mädchen ist sehr führend, die anderen zwei versuchen mitzuhalten.	Eine Gruppe führt auf.	
k12	18	Jetzt habe ich es gehört: Jemand sagt, wer an der Reihe ist, um etwas vorzuspielen.	Klassenführung durch Schüler/innen	
k12	19	9.05 Vier Mädchen. Zwei mit Blasinstrumenten und Taste, zwei zum Singen. Die beiden, die singen, bewegen sich zum Lied. Die beiden mit den Instrumenten beherrschen das Lied sehr gut.	Eine Gruppe führt auf.	Blasinstrumente
k12	20	9:07 Drei andere Jungen mit Schellen. Sie singen «Jingle Bells». Die anderen Kinder sitzen immer noch brav in der Bank. Ein Kind gähnt, streckt sich. Ein anderes reibt sich die Augen. Einige singen etwas mit oder imitieren das Klavierspielen.	Eine Gruppe führt auf.	Schellen, Klavier
k12	21	9:09 Es wird langsam laut. Einige Kinder haben Singbücher, wenn sie vorsingen. Ein Mädchen singt und macht Bewegungen. Sie scheint das Singen zu lieben und es klingt gut. Es ist das Mädchen, das vorher umher gegangen ist. Einige Kinder stampfen im Takt auf den Boden oder wackeln mit den Füßen. Ein anderer Junge würde gerne mitsingen und zwei zeigen ihm mit dem Finger, dass er still sein soll. Der Junge, der das Programm vorzeigt, liest das Programm aus einem Heft vor.	Bewegungen sind erlaubt Kinder kontrollieren sich gegenseitig	Singbücher Programmheft

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k12	22	9.13 Alle dürfen das Liederheft hervorholen. Endlich ein Lied für alle. «Jingle Bells»- jeder, der will, darf mit seinem Geräuschinstrument Lärm machen. Die Kinder singen ziemlich laut.	Frontal: Lied singen, „Dampf ab lassen“	Liederheft, Geräuschinstrumente
k12	23	9:14 «Wer möchte nochmals vorsingen?» Alle melden sich. Die Lehrperson ruft die erste Gruppe wieder auf. Es ist laut, die Kinder sprechen miteinander, doch sobald das Klavier zu hören ist, wird es wieder ruhig. Viele Kinder können nicht mehr still sitzen, eines beginnt zu dirigieren, ein anderes dirigiert auch mit dem Handschuh. Wieder ein anderes steht auf und rennt zur Lehrkraft, um ihr etwas zu zeigen.	Frontal: Frage Eine Gruppe führt auf. Viel Bewegung und Unruhe Ruhiger wegen Klavier	Klavier
k12	24	Nochmals eine Gruppe: Derjenige, der bei der Lehrperson steht, nimmt ein anderes Instrument, mit dem er herumrollen kann.	Eine Gruppe führt auf.	Instrument
k12	25	9.17 «Wir singen wieder ein Lied, das alle können: alle dürfen den Refrain schreien. Der Junge, der bei der Lehrperson steht, beginnt gegen das Instrument zu schlagen und zu schauen, wie sich die Kügelchen in den Bechern bewegen. «Wer will nochmals?» «chaaa, chaa» es wird stiller. Die Lehrperson bestimmt eine Gruppe und es wird wieder etwas diskutiert. Die Lehrperson sagt: Was ist nur los?	Frontal: Lied singen, «Dampf ab lassen» G: Eine Gruppe führt auf.	Instrument
k12	28	9:22 Jetzt ist ein Junge nochmals an der Reihe. Seine Gruppe ruft: «Jeeeeee». Es wird wieder laut im Zimmer. Es ist die Gruppe mit den sieben Jungen. Die Gruppe singt, doch alle dürfen ihre Instrumente gebrauchen. Ein Mädchen macht zusätzliche Geräusche.	Eine Gruppe führt auf.	Instrumente
k12	29	9:24 Nochmals eine Gruppe. Ein Junge geht an die Wandtafel und liest dort, ein anderer mit den Kügelchen scheint das Interesse für den Unterricht vollkommen verloren zu haben und konzentriert sich nur noch auf die Kügelchen. Es wird immer lauter,	Viele Kinder bewegen sich im Raum. Es ist laut, doch die Lehrperson reagiert nicht.	
k12	32	Wieder eine Gruppe. Drei Kinder singen. Ein Kind singt mit offenem Mund. Sie schaut sehr bekümmert aus, als sie an ihren Platz geht.	Eine Gruppe führt auf.	
k12	33	9.30 Sie singen wieder «Jingle Bells». Ein Junge, der bis jetzt still sitzen konnte, bewegt sich ziemlich stark, ein Mädchen und ein Junge reissen leicht an einer Luftröhre.	Frontalunterricht	mind. 3 Kinder bewegen sich im Raum.

Klasse 13: Kalligraphie

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k13	11	Die Lehrperson schreibt die nächsten <i>kanji</i> vor: «希望の春» (Frühling der Wünsche).	Frontal: Vorzeigen	
k13	12	Die Lehrperson erklärt das Zeichen und erklärt, wo die Schüler aufpassen müssen. Sie zeigt nochmals, wie man dicke und dünne Linien zieht, wie man die Ecken schreibt. Wenn ihr könnt, schreibt ihr alles gross. Es sollte die Hälfte und mehr des Pinsels in die Farbe getunkt werden.	Frontal: Erklären, Vorzeigen	Kalligraphie-Utensilien
k13	14	11.50 Die Schüler zeichnen auf der Zeitung und stehen. Nicht alle beginnen sofort. Ein Schüler hat noch alle Zeitungen durcheinander und träumt herum. Ein anderer hat gar keine Zeitung vor sich und redet mit der Lehrkraft.	Organisation, Erklären	Zeitungspapier

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k13	16	Es wird fleissig gearbeitet und alle machen mit, d.h. beinahe alle Kinder schreiben das Zeichen ein-, zweimal.	Wiederholen / Üben	
k13	19	12.10 «Was war schwierig?» «Bei 春, zwischen den drei Strichen muss man aufpassen wo man den rechten Strich ansetzt.» «Gibt es noch andere, die etwas schwierig fanden?» «Der breite Strich vom Strich rechts ist schwierig.»	Frontal: Reflexion zur Stunde	
k13	20	«Noch andere Schwierigkeiten?»	Frontal: Reflexion zur Stunde	

Klasse 14: Geometrie: Oberflächen von Pyramiden

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k14	14	Thema: Oberfläche einer Pyramide	Thema	
k14	15	Zuerst besprechen sie das Volumen der Pyramide, doch es gibt keine Höhe. Darauf sagte die Lehrkraft, wie hoch die Pyramide sein solle und die Schüler sollten nun das Volumen berechnen.	Frontal: Besprechung, Aufgabenstellung	
k14	16	Alle sitzen still in der Bank. Wenn die Lehrkraft etwas fragt, melden sich die Schüler und sie ruft jemanden auf. Die Lehrkraft hängt die Fläche der Pyramide an die Wandtafel: kein wirkliches Beispiel.	Frontal: Lehrkraft stellt Fragen, jemand antwortet	Pyramide als Fläche
k14	17	Sie fragt einen Schüler, was die Fläche des Quadrates ist. Er antwortet ihr aber nicht. Die Schüler müssen keine Formeln schreiben, sondern nur die Zahlen.	Frontal: Frage an einen Schüler	Keine Formeln, nur Zahlen
k14	18	9:15 Alle Kinder sind immer noch ruhig. Die Schüler haben Rechner auf ihren Bänken, die sie zum Teil gebrauchen, obwohl es sehr leichte Kopfrechnungen sind.		Rechner zum Gebrauchen (Hilfsmittel)
k14	19	Die Schüler schreiben ab, was die Lehrkraft an die Wandtafel schreibt.	Abschrift von der Wandtafel	
k14	20	Üben wir ein wenig: S. 55 Nr. 3	1 Übungsaufgabe	
k14	21	9:17 Eine Schülerin ist bereits fertig und kann die Lösung an die Wandtafel schreiben.	Schnelle Schüler schreiben Lösungen an die Wandtafel	
k14	23	9: 24. Die Lehrkraft gibt den Schülern die Seite an, die sie als « <i>drill</i> » lösen sollen. Alle beginnen sofort zu arbeiten. Einige Schüler lesen die Aufgabe und schreiben noch nichts. <i>Drill</i> heisst eine Aufgabe lösen. Die ersten Schüler sind nach 2 Minuten fertig.	Wiederholungen Übungen (nur eine Aufgabe)	Schulbuch
k14	24	Sie haben das Heft ab und setzen sich wieder an ihren Platz, um zu warten, bis die anderen Schüler fertig sind.	Einzel: Heft abgegeben nach gelöster Aufgabe	
k14	25	Denjenigen, welche die Aufgabe nicht lösen können, wird die Lösung gesagt und von anderen Schülern erklärt. Am Schluss erklärt die Lehrkraft den Schwächsten wie es geht.	Hilfestellung: Lösungen werden gesagt / Aufgaben erklärt. Lehrkraft erklärt es den Schwächsten.	

Klasse 15: Japanisch

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k15	9	Die Kinder müssen etwas fertig machen. Die meisten haben es bereits fertig und alle reden durcheinander. Es ist recht laut und niemand weiss richtig, was er machen muss.	Einzel: etwas fertig machen	
k15	10	9.45 Die Lehrkraft erklärt, was die Schüler machen müssen. Sie müssen etwas Rundes ausschneiden, darin schreiben sie: Falls heute die Welt untergehen würde (<i>moshi mo kyô de chiiki ga owari dattara</i>).	Frontal: Erklären, Vorzeigen	Papier
k15	11	und auf ein Viereckiges Feld: Eine Nachricht an alle (<i>minna e messêji</i>).	Frontal: Erklären, Vorzeigen	
k15	12	Es sind kleine Zettel von 5 mal 5 Zentimetern und der runde Zettel hat einen Durchmesser von zirka 6 cm.		Runde und quadratische Zettel
k15	16	9.59 Die Lehrkraft erklärt die Aufgaben, dass die Schüler von links nach rechts abschreiben müssen. Einige Schüler wandern herum. Es ist ziemlich laut im Klassenzimmer und ich denke, dass v.a. die Schwächsten nichts machen. Sie sind bei mir hinten am Fenster und schwatzen, schauen aus dem Fenster, zeigen, dass sie überhaupt keine Lust haben, etwas zu machen.	Frontal: Erklären, Abschreiben, Die Schwächsten machen nichts	
k15	19	10.24 Während die Lehrkraft erklärt, singt eine Schülerin.	Frontal: Erklären	

Klasse 18: Japanisch

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k18	9	Die Schüler lesen in einem Buch. Einige zappeln herum. Es ist ziemlich laut. Die Kinder melden sich alle. Sie können erzählen, was alles zum Winter gehört.		Buch
k18	10	<i>Kakikura, yuridaro</i>	Frontal: Aufzählen	
k18	11	Sankt Nikolaus, Weihnachtsbaum, usw. ski, Sylvester, Neujahrsgerichte, Pullover usw.	Frontal: Aufzählen	
k18	13	11.48 Einige Schüler stehen bereits. Doch wenn ein Name gerufen wird, wird es etwas ruhiger. Manchmal legt die Lehrkraft einen Finger vor den Mund. Sie schreibt alles auf. Dann sagt sie wieder, sie sollen sich alle setzen. Zwei Mädchen flüstern sich etwas ins Ohr. Ein Junge steht auf dem Stuhl. Er sitzt in der hintersten Reihe. Ein Kind beginnt etwas zu sagen, doch dann kommt sie ins Stocken und weiss nicht mehr weiter. Sie bewegt nur noch die Lippen.	Frontal: Körpersprache (Finger vor den Mund) Frontal: eine Schülerin gibt eine Antwort Gibt Anweisungen zum Verhalten	
k18	14	11.53 «Es gibt viele Dinge, die man im Winter machen kann. Hören wir damit auf», sagt die Lehrkraft. Alle rutschen auf ihren Stühlen herum, spielen mit ihren Fingern. Die Lehrkraft fragt etwas. Es wird still, weil niemand antworten kann.	Frontal: Aufzählung beendet. Lehrkraft stellt eine Frage, die niemand beantworten kann.	
k18	17	Ein Schüler erklärt etwas, doch die Lehrkraft versteht nicht, was er meint. Der Schluss des langen Redens war: «Einen Satz bilden».	Frontal: Schüler erklärt, Lehrperson versteht nicht, fragt nach.	
k18	18	11.58 Alle erhalten einen langen Streifen, auf den sie einen Satz schreiben dürfen. «Vergesst den Namen nicht!»	Frontal: Anweisen: Namen schreiben	langer Papierstreifen

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k18	19	11.59 Die Lehrkraft zeigt, wie man es machen muss. Schreibt mit einem Bleistift. Man kann einen oder zwei Sätze schreiben. Zum Teil rufen die Kinder herein. Als erstes schreibt sie ganz oben den Namen.	Frontal: Vorzeigen, Anweisen	Bleistift
k18	20	Die Schüler sind seit 1. April in der Schule. Alle Schüler scheinen die 45 Hiragana und die 45 Katakana Zeichen zu kennen. Sie schreiben ganze Sätze auf ihre Streifen.	Schreiben lassen Fähigkeiten der Schüler.	
k18	21	12.06 Einige Kinder haben bis zu vier Sätze geschrieben. Das geht ziemlich schnell. Einige haben einen Massstab gebraucht, um ihre Sätze zu trennen. Die langsamsten haben einen Satz geschrieben. Einer hat keine Sätze geschrieben, sondern nur die Stichworte, dafür vier Dinge.	sehr unterschiedliche Resultate	Massstab
k18	22	Jeder Schüler darf einen Satz vorlesen. Da es etwas laut ist, wiederholt die Lehrkraft, was die Schüler gesagt haben. Doch jetzt sagt sie so nebenbei: «Es ist etwas laut, seid doch etwas stiller». Es ist wieder so still, dass man die Stimmen der Schüler hört. Trotzdem reden einige Kinder und es ist laut, weil die Kinder nicht mehr still sitzen können.	Frontal: Lösung vorlesen, Lehrperson wiederholt Lösungen Fordert auf, leise zu sein.	
k18	24	Es kommt jeder an die Reihe. Ab und zu klatscht die Lehrkraft in die Hände, so dass es wieder etwas leiser wird. Zu einer Schülerin hat die Lehrkraft etwas Spezielles gesagt. Die Schülerin fragt «Ist es in Ordnung?». Alle Schüler antworten «es ist in Ordnung». Die Schülerin fragt mit lauter Stimme: «Seid ihr bereit?». Dann liest sie ihren Satz.	Frontal: Alle lesen einen Satz vor Eine Schülerin holt die Aufmerksamkeit der anderen wieder. Körpersprache: Hände klatschen = Ruhe bitte!	
k18	26	12.13 Von draussen tönt es unglaublich laut, da die anderen Klassen das Mittagessen vorbereiten. Die Stunde wird aber fertig gehalten. Jedes Kind darf den Satz noch fertig lesen. Alle bleiben brav sitzen. Die Lehrkraft geht nach hinten, damit diese Kinder genug Beachtung finden. Bei einem Mädchen liest die Lehrkraft vor, was die Schülerin geschrieben hat.	Frontal: Lehrkraft liest vor, was Schülerin geschrieben hat. Lehrperson geht räumlich herum, unruhige Kinder können so kontrolliert werden.	
k18	27	12.16 Alle sind fertig. «Ist es in Ordnung?» Die Lehrkraft gibt die Hausaufgaben: «Schreibt den Satz, den ihr heute mit Bleistift geschrieben habt, schön auf eine Karte und zeichnet auf eine andere Karte ein Bild.»	Frontal: Frage an alle. Verteilung der Hausaufgaben (zum Thema der Stunde)	

Klasse 19: Musik

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k19	12	9.39 Die Lehrkraft spielt eine Melodie, die alle, die sie kennen leise singen/summen/ hummen. Einige stehen auf und begeben sich vor den Flügel.	Frontal: Lehrkraft spielt Klavier, Bewegung dank Musik (Ritual?)	Klavier
k19	13	9.42 Alle stehen auf und haben die Hände hinter ihrem Rücken geschlossen. Sie singen ein ziemlich schwieriges Lied. Eine Schülerin dirigiert vor der Klasse.	Bewegung dank Musik (Ritual?) Eine Schülerin dirigiert vor der Klasse	
k19	14	Lehrkraft spielt Klavier. Die Kinder kennen das Lied auswendig.	Frontal: Lehrkraft spielt Klavier, Schüler kennen Lied auswendig	Klavier

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k19	17	9.45 Das Lied ist fertig. Es wird für einen Augenblick unruhig. Dann drehen sich alle um, wo der Text des Liedes aufgehängt ist. Ein Junge blättert in einem Buch herum und singt nicht mit. Es ist ein zweistimmiges Lied. Die Lehrkraft spielt eine Boogie Melodie dazu, wobei das Lied vom Rhythmus eher gleichförmig ist. Doch zusammen klingt es sehr gut. Die Noten sind ziemlich hoch. Da sich alle umdrehen müssen, muss, derjenige der dirigiert, auch vor die Klasse gestellt werden. Er schwenkt einfach seine Hand im Takt hin und her.	Bewegung, da alle auf die andere Seite müssen.	Liedertext ist aufgehängt, Klavier
k19	18	9.47 Die Schüler singen ein Lied mit einer CD. Sehr traditionell, aber schön. Eine Schülerin beginnt etwas zu sprechen während dem Singen. Doch dann singt sie wieder mit. Plötzlich setzt sich die Lehrkraft wieder ans Klavier und spielt die Melodie mit. Sie macht es mit viel Enthusiasmus und Liebe. Ihre Liebe zur Musik geht auf die Schüler über.	Frontal: alle singen (Schüler stehen ums Klavier) Liebe zur Musik	Material: CD, Klavier
k19	20	«Wer hat eine selbst komponierte Melodie?» etwa 4-5 Schüler melden sich.	Frontal: Fragen, selber etwas komponieren	
k19	21	9.54 Die Lehrkraft teilt die Kinder ein. Diejenigen, die noch etwas üben müssen, gehen in ein anderes Zimmer, jeder hat etwas zu tun. Einige versammeln sich um das Klavier. Eine Schülerin spielt Klavier und andere warten, bis sie an die Reihe kommen. Es gibt noch ein Klavier, mit dem sie versuchen zusammen zu spielen. (das gleiche Stück, aber sie üben im gleichen Raum).	Organisation in Gruppen üben in Gruppen	2 Räumen mit vielen Instrumenten, Klavier
k19	22	9.55 Eine Gruppe neben mir, sollte ein Lied singen. Doch einer findet es sehr „ <i>hazukashii</i> “ (beschämend) obwohl ich gar nicht zuschaue. Die Klassenlehrerin steht bei ihnen und versucht sie zu ermutigen. Der Junge findet es immer noch „ <i>hazukashii</i> “. Doch dann, nach zirka zwei Minuten beginnen sie den Anfang zu üben.	Gruppe übt Klassenlehrerin ermutigt Schüler und insistiert	
k19	23	Es gibt noch andere Instrumente, die im Zimmer gebraucht werden: Es hat zirka 3 Orgeln, 10 grosse Xylophons, 1 Flügel, 1 Piano, 2 grosse Trommeln. Einige üben Blockflöten (5-6 Schüler).		Viele Instrumente werden gebraucht
k19	24	10.00 In der Gruppe neben mir « <i>hazukashii</i> -Gruppe» spielt ein Mädchen auf dem Piano die Melodie. Doch die anderen machen etwas anderes und diskutieren. Es sind die gleichen Jungs, die mir bereits im Schulzimmer aufgefallen sind, weil sie etwas anderes gemacht hatten.	Schüler machen etwas anderes, die Lehrkraft ist nicht dabei.	
k19	25	Im anderen Zimmer hat es noch viele andere Instrumente, es ist erstaunlich wie viele Instrumente sie haben. Es sind aber alles Instrumente, die mit dem gleichen System aufgebaut sind.		Instrumenten-Auswahl gross: Instrumente mit dem gleichen System, (Klaviertastensystem).
k19	26	Klaviertastensystem. Alle Instrumente haben die do-re-mi Noten aufgeklebt.		do-re-mi Noten aufgeklebt.
k19	27	10.16. Eine Schülerin spielt am Flügel, eine andere ist an der Orgel, wieder andere stehen um die Orgel.	Organisation: Eine Gruppe führt auf.	
k19	28	10.19 Es wird sofort zum nächsten Instrument gewechselt. Diese Gruppe hat noch einige Probleme, welche sie kurz mit der Lehrkraft bespricht. Die Orgel spielt die Melodie, die Schülerin am Xylophon spielt ihre Begleitung. Alle klatschen und jemand findet es ausgezeichnet „ <i>umai</i> “.	Lehrerin bespricht. Eine Gruppe führt auf. Es wird gelobt und geklatscht als Anerkennung.	Orgel

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k19	29	Nun spielt sie das Lied ohne Fehler auf dem Xylophon alleine vor. Die Lehrkraft singt mit.	Eine Schülerin spielt vor, die Lehrkraft singt mit.	Xylophon
k19	30	10.21 die Schülerin von vorher spielt auf dem Piano. Die Orgel spielt die Melodie vor, drei Jungen singen das Lied vor allen vor. Sie singen es sehr schön.	eine Gruppe führt auf.	
k19	31	«Wer hat heute noch nicht vorgespielt? Nächste Woche, noch die anderen.» Diese haben aber eher Angst, da sie finden, dass die Gruppen von heute es zu gut gemacht haben.	Frontal: Reflexion, Schluss und Organisation der nächsten Stunde.	

Klasse 21: Geometrie

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k21	10	Die Lehrkraft zeichnet einen König (Dreieck mit Beinen, Füßen und Krone) mit den Zeichen für Dreieckfigur darin an die Wandtafel. Er hat Freunde, die sie mit Papierfiguren an die Wandtafel magnetisiert. «Wie heissen die Freunde des Königs?» Einige rufen die Antworten in die Stunde hinein.	Lehrkraft zeichnet an Wandtafel: Frage an alle: viele antworten miteinander.	Wandtafel 2-dimensionales Anschauungs-Material
k21	11	13.45 Alle haben ein Arbeitsblatt erhalten. Darauf stehen verschiedene Aufgaben. Kinder müssen die Aufgaben miteinander lesen. Auch auf der Rückseite gibt es Fragen. «Bitte lest die Aufgabe gut durch». Am Schluss der Rückseite hat es eine «Vergnügungsecke» (<i>tanoshimi kôna</i>) für diejenigen, die bereits fertig sind.	Frontal: sie lesen die Aufgaben durch. Arbeitsblatt Förderung der Schnellen: «Vergnügungsecke»	Arbeitsblatt, Zirkel
k21	12	13.48 Die Kinder können mit dem Lösen anfangen. Es ist ziemlich laut, viele Kinder reden durcheinander, verschieben ihre Stühle.	Lösen der Aufgaben, in Gruppen und Einzeln	
k21	14	Die Aufgabe: «Zeichnet in einen Kreis mit Radius 5cm ein/mehrere gleichseitige Dreiecke $s=5\text{cm}$ ». Für viele Kinder ist es sehr schwierig, einen Kreis schön zu zeichnen und viele müssen immer wieder radieren. Motorisch schwache Schüler schaffen es kaum alleine.	Hohes Niveau: Schüler müssen selber herausfinden, wie etwas geht. Schwierige Aufgabe	
k21	16	Diejenigen, die fertig sind, dürfen bei dem, der 6 Dreiecke in den Kreis zeichnen konnte, abschauen. Viele Kinder haben einfach ein Dreieck mit den Seitenlängen von 5 cm in das Dreieck gezeichnet. Es wird immer noch weiter versucht.	Ein Schüler hat die Aufgabe gelöst. Diejenigen, die eine Lösung haben, dürfen vom ersten abschauen.	
k21	17	14.10 Diejenigen, die fertig sind, haben begonnen, den anderen, die noch nicht fertig sind, zu helfen. Die Lehrkraft geht von Schüler zu Schüler und gibt Tipps. Alle sind irgendwie mit ihren Aufgaben beschäftigt. Diejenigen, die fertig sind, zeichnen noch andere Varianten von gleichseitigen Dreiecken in die Vergnügungsecke.	Schnelle helfen den Langsamen. Die Schnellen zeichnen andere Varianten. Lehrkraft gibt einzelnen Schülern Tipps.	
k21	18	14.11 Es ist sehr kalt im Zimmer. Die Fenster sind offen, obwohl die Heizung noch etwas Wärme abgibt. Der Junge, der zuerst die 6 Dreiecke in den Kreis gezeichnet hat, darf seine Lösung an der Wandtafel erklären. Zuerst sollte er den Kreis selber zeichnen, doch er gibt den Zirkel schon bald der Lehrkraft, die den Kreis mit 5 cm Umfang zeichnet. Dann will er den Radius einzeichnen, die Lehrkraft hilft ihm.	Der Schnellste darf seine Lösung an der Wandtafel erklären. Lehrkraft hilft beim Zeichnen des Kreises an der Wandtafel.	Wandtafel, Zirkel

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k21	19	Dann messen sie beim Kreisumfang nochmals 5 cm ab und verbinden den Mittelpunkt mit dem gegebenen Schnittpunkt, sie zeichnen das gefundene Dreieck fertig.	Lösung wird mit Lehrkraft zusammen eingezeichnet.	
k21	20	14.15 «Hat jemand eine Frage?» Einige Schüler sagen, dass sie es auch einmal versuchen wollen. Eine Schülerin sagt, dass der Schüler es so gut erklärt hat, dass die Aufgabe leicht wurde.	Frontal: Fragt nach Fragen. Schülerin lobt das Erklären, viele Kinder wollen es selber nochmals versuchen.	
k21	21	14.17 «Wer will es auch noch versuchen?» Alle Schüler sind wieder damit beschäftigt, die richtige Lösung zu finden. Drei Schüler erklären die zweite Lösung an der Wandtafel.	Frage: «Wer will nochmals?» Schüler üben. Drei Schüler erklären 2. Lösung	
k21	22	14.22 Die Erklärung ist fertig und einige Schüler melden sich und sagen, dass sie die gleiche Lösung gefunden haben. «Diejenigen, welche die richtige Lösung zeichnen wollen, können das noch machen, diejenigen, die nicht mehr wollen, müssen es nicht machen.»	Richtige Lösung zeichnen ist freiwillig.	
k21	23	Die Stunde ist fertig, aber die Kinder bleiben weiterhin am Platz sitzen. Diejenigen Kinder, die es nicht verstehen, sitzen schweigend an ihrem Platz.	Schwache Kinder bleiben schweigend und ratlos sitzen.	
k21	24	Am Schluss jeder Aufgabe steht, dass die Kinder Notizen machen können. Dort schreiben viele Kinder in der Silbenschrift auf, wie die Aufgabe zu lösen ist. Am Schluss geben alle ihr Blatt ab. Jetzt machen die Kinder eine Pause, reden durcheinander, bewegen sich frei im Zimmer, rufen.	Kinder können Notizen machen. Viele schreiben Lösungsschritte auf	

Klasse 22: Geometrie

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k22	11	Dabei ermutigt einer der <i>kôban</i> immer wieder die Kinder, die nicht mitmachen oder nicht aufpassen, dass sie an die Wandtafel schauen oder mitsingen sollen	Kinder schauen für Ordnung und dass alle mitmachen.	Wandtafel
k22	13	9.02 Die Lehrkraft spricht mit den Kindern über einen seltsamen Oberstufenschüler, der in die Schule gekommen ist. Die Kinder finden, man sollte die Fremden ausgrenzen, man wisse nicht, wieso diese Leute hier sind.	Frontal: Besprechung von Begebenheit im Schulhaus. Kinder dürfen ihre Meinung sagen.	
k22	14	9.04 Wir beginnen zu lernen. Bitte alles weglegen. Einige Schüler haben die Zeitung vor sich, einer hat bereits mit Lesen begonnen. Doch jetzt müssen sie alles weglegen.	Frontal: alle müssen alles weglegen.	
k22	15	Die Lehrkraft zeigt Holzbretter mit geometrischen Formen. Das Kind mit dem Down-Syndrom sitzt einfach da. Als die Lehrkraft ihm mehrere Bretter auf den Tisch legt, reagiert sie nicht. Ein anderer Schüler holt die Bretter für die anderen Schüler. Das Mädchen träumt und schaut umher.	Frontal: Bretter werden von den Schülern und der Lehrkraft verteilt	Holzbretter mit geometrischen Formen.
k22	18	Die Lehrkraft geht zu ihr und zeigt, wie sie die Form auf das Blatt zeichnen muss.	Lehrkraft unterstützt schwaches Kind: Vorzeigen	
k22	19	9.12 Die Lehrkraft will jetzt, dass die Kinder ihr Blatt so halten, dass die beiden eingezeichneten Formen wie ein Vogel oder ein Fisch ausschauen. Schreibt diese auf.	Frontal: Vorzeigen und Erklären	

k22	21	Wenn die Kinder die Figur gefunden haben, können sie daraus den Fisch oder Vogel machen.	Suchen und dann formen.	
k22	22	Benutzt euren Vogel. Einige Kinder finden das einfach, andere finden es schwierig.	Frontal: gibt Anleitung	
k22	23	Das Down-Syndrom-Kind schaut im Raum herum. Die Lehrkraft sagt ihr, dass sie einen Fisch suchen soll. Das Kind reagiert nicht.	Lehrkraft unterstützt schwache Schülerin	
k22	24	9.17 Die Lehrkraft holt die gleiche Form aus einem Sack, auf den sie bereits Fisch oder Vogelbilder gezeichnet hat.	Lehrkraft hat ein mögliches Resultat vorbereitet und zeigt es den Kindern.	Vorbereiteter Sack
k22	26	9.20 Nicht alle Kinder haben verstanden, was sie machen müssen, doch alle haben nun begonnen, etwas zu zeichnen.	Unterschiedliches Verständnis	
k22	28	Die Lehrkraft ist draussen und die Kinder beginnen etwas mehr miteinander zu reden, quer durchs Zimmer.	Lehrkraft verlässt Zimmer	
k22	29	9.23 «Wer fertig ist, kann sich ein neues Blatt nehmen.» Einige Schüler sind fertig mit einzeichnen.	Arbeitsanleitung für schnelle Schüler	Blätter
k22	31	9.25 Die Lehrkraft füllt einige Gefässe mit etwas Wasser. Es scheint noch mehr Kinder zu geben, die sich langweilen und nicht genau wissen, was sie zu tun haben. Eine Schülerin gähnt herum, reibt sich die Augen, scheint sehr spät ins Bett gegangen zu sein.	Kinder wissen nicht genau, was sie zu tun haben.	
k22	34	9.32: diejenigen, die fertig sind, können nun mit Filzstift ihre Striche auf das Brett zeichnen.	Anleitung für die Schnellen	

Klasse 23: Mathematik

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k23	9	11.32 Die Lehrkraft repetiert die verschiedenen Namen der Dreiecke. Zuvor hat sie die schönsten Blätter von gestern an die Wandtafel gehängt.	Frontal: Repetition der Namen	Wandtafel Blätter von den Schülern
k23	10	Schüler schauen jetzt die Dreiecke an und entscheiden, wie die Verhältnisse der Seiten zu einander sind: gleichseitiges Dreieck, gleichschenkliges Dreieck, ungleichseitiges Dreieck.	Frontal: Besprechen	
k23	11	11.36 «Bitte schreibt dies in euer Heft». Alle Kinder haben ihr Rechnungsheft hervor genommen und schreiben nun hinein. Einige wissen nicht genau, was sie machen müssen. Sie schauen nach rechts und links, träumen herum, vergleichen ihre beiden Geometrie-Dreiecke.	Einzel: Schüler schreiben das Besprochene ins Heft bzw. schreiben es von der Wandtafel ab.	Geobetriebdreieck, Hefter
k23	12	11.39 Die Figuren zeichnen und die Seitenerklärungen sollen abgeschrieben werden. Noch nicht alle Schüler haben es abgeschrieben. Einige Schüler haben nur den Text abgeschrieben, einige haben die Figuren auch abgezeichnet, einige haben daraus Männchen gemalt, einige haben die Figur nur von Hand gezeichnet. Die Variation ist gross.	Schüler schreiben von der Wandtafel ab, doch nicht 1:1, sondern mit Variation	
k23	13	11.41 «Welcher Winkel von den Dreiecken ist der grösste?»	Frontal: Frage an alle	
k23	14	11.43 Ein Mädchen erklärt an der Wandtafel, welcher Winkel es ist, indem sie die verschiedenen Winkel aufeinander legt. Sie erklärt das ziemlich genau.	Schülerin erklärt und beantwortet die Frage	

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k23	15	11.46 Ein Schüler erklärt, dass ein Winkel ein rechter Winkel ist. Man kann es auch mit einem Geometrie-Dreieck erklären. Er erklärt, wie das zu machen und zu verstehen ist. Das erklärt er ziemlich lang und zeigt wie man den kleinsten Winkel herausfinden kann.	Schüler erklärt	
k23	16	11.49 «Hat jemand eine Frage oder einen Kommentar?» Einige Kinder loben den Schüler, was er für eine gute Idee gehabt hat und wie gut er diese erklärt habe.	Frontal: Frage Schüler loben einen anderen Schüler?	
k23	17	11.51 ein Schüler sagt, dass man die Winkel mit dem Transporteur messen kann.	Schüler hat neue Idee	
k23	18	11.53 die Lehrkraft hängt ein Blatt an die Wandtafel und sagt, dass dies nicht im Lehrplan stehe, sie aber trotzdem darüber reden möchte.	Blatt an die Wandtafel, Besprechen	
k23	19	Ein Mädchen sollte es an der Wandtafel erklären. Sie hat ein Geometrie-Dreieck in der Hand und legt diese auf die drei verschiedenen Dreiecke.	Schülerin erklärt	
k23	21	11.56 «Üben wir das ein wenig. S. 44 und S.49!» Alle nehmen das Buch hervor. Einige beginnen mit dem Lösen der Aufgaben. Zwei Mädchen legen ihr Buch auf den Boden und versuchen es so zu lösen. Andere verteilen sich ebenfalls im Zimmer. Ein Mädchen interessiert sich nicht und spielt mit dem Etui einer Nachbarin.	Üben: alle beginnen sich zu organisieren und lösen die Aufgabe.	Material: Lehrmittel
k23	23	Ich sehe ein Prüfungsblatt aus der Nähe. Am Schluss hat es Platz, ein Viereck, in den die Schüler ihre Meinung über die Mathearbeit schreiben können.	Prüfungsblatt: Am Schluss hat es Platz für die eigene Meinung der Schüler.	Prüfungsblatt
k23	24	12.06 Ich gehe durch die Reihen der Schüler und schaue, was sie machen. Einige schwatzen, einige haben nur die Hälfte von dem gelöst, was sie tun sollten. Als ich einen Schüler frage, ob er die andere Seite nicht löse, schaut er zum Nachbarn, um zu kontrollieren, was der macht und entscheidet für sich, dass er es nicht lösen wird. Er sitzt dann teilnahmslos in seiner Bank und träumt vor sich hin, denn einen Teil der Aufgaben hat er bereits gelöst. Er spielt mit seinem Geometrie-Dreieck. Auch andere Kinder spielten einfach gelangweilt mit ihrem Massstab. Einige Kinder arbeiteten fleissig an ihren Aufgaben.	Nicht alle Schüler sind fleissig, es gibt auch solche, die beschliessen nicht alles zu lösen und gelangweilt in der Bank sitzen.	Geometrie-Dreieck, Massstab
k23	25	(Es stellt sich die Frage, wann die Kinder einfach etwas üben können, damit sie Routine erhalten. Ich habe bis jetzt nur Stunden gesehen, in denen vor allem logisches Denken verlangt wurde oder in denen die besten Schüler gelangweilt herumsitzen. Die Disziplin, die dabei herrscht ist erstaunlich. Vergleicht man den Stoff, den diese Drittklässler bereits machen, dann ist das meiner Meinung 4. Klassenstoff im Zürcher Lehrmittel.)		
k23	26	12.14 Es ist die vierte Lektion. Viele Kinder haben die Aufgabe gelöst und machen irgendetwas anderes. Eine betrachtet ihre Nägel, zwei kämpfen leicht, kitzeln sich und machen Witze. «Bitte setzt Euch hin».	Den Schülern wird genügend Zeit gelassen, so dass einige am Schluss etwas anderes machen.	
k23	27	Die Lehrkraft sagt, wie schwierig die Übung sei und dass diejenigen, die sie lösen konnten, gut sind. Es gibt auch solche, die es nicht gekonnt haben, aber das sei nicht so schlimm.	Lehrkraft: Erklärt ihre Erwartungen, Reflexion	

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k23	28	12.17 «Heute haben wir zwei Dinge miteinander verglichen. Einerseits die Seiten, andererseits die Winkel. erinnert euch daran».	Zusammenfassung	

Klasse 27: Sachkunde: sôgô-kyôiku (ganzheitliches Lernen)

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k27	8	Grosser «Aufsatzkrieg»: Vergleich zwischen dem eigenen Wohnort und dem Wohnort von anderen Menschen. (<i>jibuntachi to chigau hito no kurashi o kuraberu zo. Dai sakusen</i>).	Thema	
k27	9	Die Lehrperson erklärt, dass dies ein Versuch ist und weder die Lehrkräfte noch die Schüler/innen Erfahrungen damit haben.	Reflexion	
k27	10	Es sind rund 80 Schüler/innen, die nun eine Gruppe finden müssen mit ihrem Thema. Als der Lehrer fragt, ob es Schüler gebe, die alleine arbeiten möchten, meldet sich niemand.	Gruppe bilden und Thema suchen	
k27	11	Es wurde nicht gesagt, was sie über das Land herausfinden sollen. Jeder soll das herausfinden, was ihn interessiert.	Alle sollen das herausfinden, was sie interessiert.	
k27	16	Der Lehrer geht zu einem Schüler und redet mit ihm. Schüler darf das Papier aber nicht fortwerfen. Er muss es in einen speziellen Papierkorb werfen und füllt jetzt einen Behälter mit den kleinen Teilen, damit er sie besser transportieren kann.	Schüler muss zerrissenes Papier in einen speziellen Papierkorb werfen.	Papier, spezieller Papierkorb
k27	17	Die Schüler sind in Gruppen verteilt und müssen auf ihr Blatt schreiben, zu welcher Gruppe sie gehören und mit wem sie zusammen arbeiten. Aber nicht alle machen es.	Alle müssen Gruppe auf dem Blatt angeben.	

Klasse 31: Zeichnen

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k31	10	Nachdem die Begrüssungszeremonie vorbei ist und die Lehrkraft alles erklärt hat, holen die Kinder ihren Zeichnungsblock, ungefähr A3 Grösse. Jeder erhält ein Holzbrett in ungefähr der gleichen Grösse.	Frontal: Lehrkraft erklärt	Material: Zeichnungsblock, Holzbrett
k31	11	8.57 Heute haben wir Besuch. Es ist bereits das zweite Mal, dass die Lehrkraft die Kinder anweist, wie sie sich mir gegenüber zu verhalten haben. «Betragt Euch gut, denn wir haben Besuch».	Fordert die Kinder zu gutem Benehmen auf.	
k31	12	8.58 Die Lehrkraft zeigt und erklärt, wie man den Holzschnitt macht, damit man später einen Druck machen kann. Sie erklärt, wie man mit dem Werkzeug umgeht. Alle Kinder stehen um den Tisch herum (34), einige reden. Als ich mich jedoch an den Computer setze, wird es noch ruhiger, denn die Lehrkraft hat gesagt, dass ich alles notieren werde.	Frontal: Vorzeigen, Erklären, Anweisen, Kinder auffordern, brav zu sein	
k31	15	9.08 Die Erklärungen sind vorbei und alle gehen an ihren Platz zurück. Am Schluss sind einige Schüler/innen zappelig, doch im Allgemeinen ist es ruhig.	Erklären sind lange	
k31	17	9.10 «Bevor ihr mit dem Schnitzen beginnt, müsst Ihr es mir zeigen».	Anweisung zur Prüfung durch Lehrkraft	

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k31	21	9.17 Ich habe nun alle Zeichnungen angeschaut und festgestellt, dass das Zeichnungsthema frei war. Die Lehrkraft hat ein Fuchsgesicht und einen Menschenkopf, schön balanciert, gezeichnet. Die Kinder konnten frei etwas zeichnen. Ausser zwei Kindern, die einen wunderschönen Garten bzw. viele Schildkröten im Wasser schwimmend gezeichnet haben, haben alle anderen Comic-Charaktere aus dem Kopf gezeichnet. Die Mädchen niedliche Häschen und sonst noch andere liebe Figuren. Die Jungs zeichnen Raumschiffe, Dinosaurier, Roboter. Viele zeichnen irgendwas in der Luft, ohne Boden. ohne Relation zur Realität. Alles nur Comicfiguren.	Zeichnungsthema war frei wählbar.	
k31	23	9.29 Das Mädchen neben mir hat nun bereits ihre Zeichnung auf das Brett gemalt und hat mit einritzen begonnen. Sie hält ihre Hand ganz gefährlich. Ich habe die Hand auf die Seite gelegt. Die Lehrkraft hat den Kindern am Nachbartisch gezeigt, worauf man achten muss und ich habe das Mädchen aufmerksam gemacht, dass sie dort hinschauen soll. Sie hat es gleich kopiert. Als die Lehrkraft bei ihr vorbeischaute, wurde sie deshalb gelobt und die Kinder am Tisch lachten. (hat die Lehrkraft gesehen, dass ich das Kind auf sie aufmerksam gemacht habe? Vermutlich schon).	Schülerin hat Erklärungen nicht verstanden und hält Messer gefährlich. Lehrkraft: lobt ein einzelnes Kind	
k31	25	Die Lehrkraft gibt dem Kind mit den Schildkröten Anweisungen: Da die Schildkröten gerade Striche/Quadrate haben, muss er das Wasser wellenförmig zeichnen und seine Striche nochmals radieren.	Lehrkraft gibt Anweisungen an einen Schüler	
k31	34	Ein Kind, sehr aufgeweckt, hat alles Geschriebene in Spiegelschrift vorgezeichnet.		
k31	35	10.13 Die Lehrkraft fordert die Kinder auf, allmählich aufzuräumen.	Organisation: Aufforderung	
k31	36	10.21 Ein sehr aufgeweckter Junge hat als weiteres Kind etwas Reales gezeichnet, mit Menschen, Apfelbäumen und vielen gesammelten Apfelhäufchen. Das Bild scheint lebendig zu sein. Er ist ein Junge, der mit mir auf gute, interessierte Art Kontakt aufgenommen hat. Auf der Rückseite zeichnete er das Meer mit vielen Oktopussen. Auch jenes Bild lebt und ist realistisch. Doch er hat es wieder ausradiert.	ein Junge zeichnete etwas realistisches, hat es aber wieder ausradiert.	
k31	37	Es ist Zeit zum Aufräumen. Die Kinder holen Minibesen und Minischaufeln und putzen ihren Tisch und den Boden auf. Organisiert, aber jeder für sich. Ab und zu wäre ein Staubsauger eine gute Sache. Doch die Lehrkräfte sagen immer, es wäre eine Geldsache.	Aufräumen: Organisiert, aber doch jeder für sich.	

Klasse 33: Japanisch

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k33	9	10.45: die Stunde hat begonnen. Die Lehrkraft erklärt, dass ich hier bin und spricht dann über den Inhalt der Stunde. Alle müssen zuerst das Lesen üben, dann dürfen sie es vorlesen.	Einleitung: stellt mich vor und erklärt Inhalt der Stunde. Schüler üben.	Lesebuch

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k33	10	10.55: die Schulbänke sind in 5er-Gruppen aufgeteilt. Die Kinder müssen in der Gruppe den Text lesen. Einige Schüler machen etwas anderes und lesen gar nicht mit. Ein Schüler sitzt vor mir und spielt mit seinem Bleistift. Hört er zu? In einer Gruppe gibt es anfänglich eine grosse Diskussion.	Gruppenarbeit Schüler kontrollieren sich	
k33	11	In einer Gruppe schreibt einer die Aufgaben auf. Während jemand vorliest, reden zwei über ganz andere Dinge.		
k33	12	11.07 Die Lehrkraft klatscht in die Hände. Es war nur eine kurze Übungszeit.	Lehrkraft: Körpersprache	
k33	13	11.08 Eine Gruppe muss vor der Klasse stehen und mit dem Vorlesen beginnen. Alle anderen müssen das Buch zur Seite legen. Die Lehrkraft gibt leise Anordnungen, was die Kinder verbessern müssen. Alle sollen zuhören. Es wird immer noch gewartet. Ein Mädchen geht zur Lehrkraft und fragt etwas.	eine Gruppe führt auf. Anordnungen der Lehrkraft an die Vortragenden	Material: Buch
k33	14	11.10 Ein Mädchen beginnt zu lesen. Sehr schnell, ohne Ausdruck. Sie «schnattert» das alles herunter.	eine Gruppe trägt vor.	
k33	15	Viele Kinder passen nicht auf, was das Mädchen liest, sie zappeln auf ihrem Stuhl, reden miteinander, spielen mit ihren Fingern. Es stehen vier Kinder vor der Klasse und das Mädchen liest sehr viel vor, manchmal wird sie kurz von den anderen korrigiert. Hier hinten hört man sie beinahe nicht, denn der Lärm von draussen ist sehr gross. Viele Kinder hören gar nicht zu, machen etwas anderes.	eine Gruppe trägt vor: ein Mädchen liest, die anderen korrigieren manchmal. Viele Kinder hören gar nicht zu.	
k33	16	11.14: «Sagt, was ihr über das Gelesene denkt. Reflektiert kurz».	Reflexion.	
k33	17	Viele Kinder reden nun, der Lärmpegel steigt. Die Schülerin sollte etwas langsamer und lauter lesen.	Urteil: Schüler verbessern und zeigen vor	
k33	18	Die Lehrkraft lobt die Schülerin. Sie hätte sehr fliessend gelesen, man hätte gesehen, dass sie den Text verstanden hätte.	Lehrkraft lobt.	
k33	19	11.17 Eine andere Gruppe. Fünf Kinder stehen vor der Klasse.	Eine Gruppe führt vor.	
k33	20	11.18 Ein Mädchen, eher eine bessere Schülerin, liest vor. Mit lauter Stimme und mit Ausdruck und Variation in der Stimme.	eine Gruppe führt vor.	
k33	23	11.21 «Sagt eure Meinung». «Sie hat langsam und deutlich vorgelesen».	Reflexion	
k33	24	11.22 Die nächste Gruppe: vier Kinder vor der Klasse, zwei Jungen sind dabei. Dann ruft ein Junge: «Hör auf!» Er fällt hin, stört mit der Stimme. Spielt etwas den Clown.	eine Gruppe führt vor. Disziplinarisch schwierig.	
k33	25	11.23 Dieser Junge beginnt zu lesen. Es gibt eine Unterhaltung und die anderen in der Gruppe lesen auch mit.	ein Junge liest, andere lesen mit.	
k33	26	Ein Junge in meiner Nähe zappelt immer mehr, schwankt herum, wirft den Pulli hoch, es scheint ihn zu langweilen. Ein Schüler hält einen Massstab in der Hand. Die Lehrkraft sucht seine Aufmerksamkeit und deutet ihm an, den Massstab unter die Bank zu legen.	ein Junge scheint sich sehr zu langweilen. Lehrkraft: Anweisungen durch Körpersprache	
k33	27	Die Stimme des Jungen, der vorliest, wird langsamer. Er scheint müde zu sein, seine Aussprache wird schlechter.	Vorlesen	

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k33	28	«Was habt ihr zu sagen?» Ein Junge steht auf, um seine Meinung zu sagen. Er wird gelobt. «Wer etwas zu sagen hat, steht auf».	Reflexion: Lehrkraft lobt	
k33	29	Die Lehrkraft deutet dem Schüler an, dass er aufstehen muss. Die Lehrkraft erklärt, wie gut das gemacht wurde, dass alle zum Lesen kamen.	Anweisungen durch Körpersprache, Lehrkraft lobt.	
k33	30	11.29 Eine andere Gruppe steht vor der Klasse. Es ist eher laut. Einem Jungen fiel alles herunter, die Kinder beraten sich.	eine Gruppe führt vor. Kinder beraten sich.	
k33	31	11.31 Jemand beginnt vorzulesen. Ein Junge beginnt plötzlich leise für sich einige Töne zu singen. Er hält das T-Shirt auf dem Kopf, passt aber sehr gut auf.	Ein Schüler liest vor.	
k33	33	11.32 Es klingelt. Die Kinder lassen sich nicht beirren und lesen einfach weiter.	Trotz Pause wird weiter gearbeitet.	
k33	34	Es sollten alle einzeln noch besser lesen üben.	Reflexion und Rüge der Lehrperson	

Klasse 34: Japanisch

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k34	9	8.59 Zwei Schüler haben bis jetzt vor der Klasse erzählt, was sie gestern nach der Schule gemacht haben. Es war nicht immer leise und manchmal fand ich es sogar laut. Doch viele haben zugehört. Niemand gab einen Kommentar.	Frontal: Schüler erzählen, was sie gemacht haben (an ihrem Platz)	
k34	10	Danach erklärt die Lehrkraft den Stundenplan von heute und da es Änderungen gegeben hat, reklamieren einige Kinder. Einer findet das sehr schlecht und will in der ersten Stunde etwas anderes machen. Die Lehrkraft findet, er könne ja in die andere Klasse gehen.	Lehrkraft erklärt Programm des Morgens, schlägt einem Schüler vor, die Klasse zu wechseln.	
k34	12	9.02 Einige Kinder stellen sich beim Tisch der Lehrkraft in die Reihe und holen einige Frage/Aufgabenblätter über die Geschichte des goldenen Fuchses „ging kitsune“ ab. Diese werden dann an den 5er-Tischen verteilt und zusammengeheftet.	Verteilung der Arbeitsblätter Zusammenheften der Blätter an 5-er Tischen.	
k34	13	9.11 Die Schüler sind immer noch am Zusammenheften der Blätter, einige haben bereits ihren Namen geschrieben, doch im Allgemeinen ist es sehr laut und viele Kinder reden ziemlich laut miteinander. Einer singt sogar.	Zusammenheften von Blättern	
k34	14	Einige Kinder haben bereits mit dem Schreiben angefangen.	Kinder schreiben.	
k34	15	9.12 «Nehmt Euren Bleistift». Als die Lehrkraft mit dem Erklären beginnt, weist sie Kinder zurecht, die nicht zuhören.	Frontal: Anweisen, Weist Kinder zurecht, die nicht zuhören.	
k34	16	Lehrkraft beginnt zu zählen und bei drei beginnen einige die erste Frage laut zu lesen. Es sind Verständigungsfragen. «Welche Gefühle habt ihr verstanden?» «Was habt ihr verstanden?» «Bis jetzt haben wir das Lesen geübt, doch heute werden wir das Schreiben üben». «Heute ist das Thema: Gefühle».	Frontal: alle lesen gemeinsam die Aufgabe vor, L. erklärt, was bis jetzt geübt wurde und was ab jetzt geübt wird. (Reflexion / Besprechung des Textes)	

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k34	18	9.16 Es ist immer noch nicht sehr leise. Die Kinder reden, obwohl alle Kinder das selbst gemachte Büchlein am Platz haben. Die Lösungen werden miteinander besprochen, bei Fragen kann man die anderen Kinder fragen.	Viele Kinder sprechen. Lösungen werden miteinander besprochen. Mitschüler fragen.	
k34	20	Es gibt einige Kinder, die zeigen keine Lust, irgendetwas zu schreiben. Doch dann plötzlich beginnen sie zu arbeiten.	Einige Schüler haben Anlaufsschwierigkeiten	
k34	24	9.23 Jetzt beginnt auch der erste Tisch mit Schreiben. Ich höre, wie jemand laut sagt, «der Vater, der fühlt, ... die Mutter» etc. Es scheint, sie diskutieren den Text. Dann wird wieder etwas geschrieben.	Alle schreiben. Der Text kann in der Gruppe diskutiert werden.	
k34	25	9.24 Die Lehrkraft kommt zum Tisch und beginnt zu erzählen. Ich höre, wie sie sagt, wie ist er alleine, ganz allein und einsam. Und die Kinder können etwas schreiben.	Lehrkraft erzählt und bespricht Verständigungsfragen	
k34	28	Der Schwätzer hat immer noch nichts gelesen und schwatzt herum. Er stört auch die anderen, weil diese auf seine Fragen antworten müssen.		
k34	29	9.28 Ungefähr acht Schüler haben immer noch nichts geschrieben und einer davon macht Unsinn, redet mit der Nachbargruppe.		
k34	34	9.33 Es läutet. Bitte legt den Bleistift ab. Die Lehrkraft erklärt und beschwert sich, dass die Kinder diese Stunde sehr oft geredet haben. Sie sagt, was sie verlangt. Sie erklärt, dass die Kinder noch besser auf ihre Gefühle hören sollten.	Schluss: Anweisungen. Rügt die Schüler wegen des Schwatzens.	

Klasse 35: Mathematik

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k35	11	Bevor die Stunde begann, habe ich die Lehrkraft gefragt, ob ich nochmals eine Stunde bleiben könnte. Sie fand, dass sie nichts vorbereitet hätte und ich fand, dass ich nur die Kinder beobachten möchte.	Lehrkraft hat Stunde nicht vorbereitet.	
k35	12	9.44 Die Lehrkraft erklärt, dass ich nochmals eine Stunde bleiben werde. Der Schwätzer schwatzt weiter und macht etwas für sich. Es gibt einige, die haben sich schnell vorbereitet. Einige Kinder sind zu nahe am Ofen und die Bänke werden verrückt. Bei dieser Gelegenheit werden auch die Plätze gewechselt.	ein Schüler stört den Unterricht Schüler müssen sich neu organisieren.	
k35	13	9.46 Die Lehrkraft will bald einen Rechentest machen. Da die Kinder ihre Hefter selber kaufen müssen, gibt es auch verschiedene Sorten und Hefte, grosse, kleine, aber alle liniert.	Lehrkraft informiert über baldigen Test.	Material: eigene Hefte
k35	14	Die Kinder schreiben die Aufgabe an die Wandtafel.	Schüler schreiben Aufgabe an die WT.	
k35	17	9.49 Ein Mädchen beginnt die Lösung an die Wandtafel zu schreiben, andere haben immer noch nicht begonnen. Das Mädchen hat eine falsche Lösung an die Wandtafel geschrieben.	Schüler schreibt Lösung an Wandtafel	
k35	19	9.50 «So, jetzt stoppen wir. Das sind die Hausaufgaben». Lehrkraft fragt nun, wer die Hausaufgaben gelöst und verstanden hat. Nun sollen die Kinder am Tisch die Lösungen an die Wandtafel schreiben.	Frontal: wer hat Hausaufgaben gelöst? Schüler schreiben Lösung an Wandtafel	
k35	21	Alle vier Kinder schreiben die gleichen Aufgaben an die Wandtafel. Die anderen reden leise miteinander, doch alle hatten die Hausaufgaben bereits gelöst.	alle schreiben gleiche Aufgaben an die Wandtafel	

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k35	22	Als die Lehrkraft mit der Erklärung der Aufgabe beginnt, wird es leiser. Die Kinder, die eine andere Lösung haben oder es anders gelöst haben, können nun an die Wandtafel gehen und den Lösungsweg an der Wandtafel aufschreiben.	Lehrkraft erklärt Lösung der Hausaufgaben, andere Lösungen werden an Wandtafel geschrieben	
k35	24	10.09 Drei Kinder schreiben ihre Lösung der nächsten Aufgabe an die Wandtafel. Die Lehrkraft fordert die Kinder kaum zu selbstständigem, aktivem Denken auf. Es wird wieder laut.	Lösung der nächsten Hausaufgaben werden an Wandtafel geschrieben (dreimal)	
k35	25	10.14 Die Kinder sind immer noch am Schreiben der Hausaufgaben.	immer noch am Schreiben der Hausaufgaben	
k35	26	Die Lehrkraft schreibt die Tabelle aus dem Buch ab. Es wird immer lauter.	Lehrkraft schreibt Tabelle aus Buch an Wandtafel ab	
k35	27	10.23: Der Lärmpegel steigt immer mehr. Die Lehrkraft dankt fürs Warten und erklärt nochmals die Aufgabe. Es wird wieder etwas leiser, aber nicht mehr alle hören ihr zu. «Wer hat die Rechnung richtig gelöst?» Viele Kinder melden sich.	Frontal: Lehrkraft dankt fürs Warten und erklärt die Aufgabe. Frage an alle: Wer hat es richtig?	
k35	30	10.28 Es läutet. Die Lehrkraft hat die dritte und letzte Aufgabe erklärt. Morgen wird Drittklassstoff repetiert. Wer das Drittklassbuch noch zu Hause hat, soll es morgen mitnehmen.	Frontal: Fordert Schüler auf, das Drittklassbuch mitzunehmen.	Drittklassbuch

Klasse 36: Japanisch

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k36	10	Alle Kinder lesen im Schulbuch laut vor. Einige Kinder können es auswendig. Sie lesen recht laut und schnell. Es sind alle Kinder eifrig an der Arbeit.	Frontal: Alle lesen miteinander laut vor.	Schulbuch
k36	11	Ein Kind liest den Text laut vor, den es zu Hause geübt hat. Die Kinder lesen sehr flüssig, zum Teil mit verschiedenen Stimmen. Es ist erstaunlich leise, kaum jemand spricht. Die Lehrkraft ist bestimmt in ihren Anweisungen und verlangt etwas von den Kindern.	Frontal: Ein Schüler liest laut vor. Lehrkraft ist bestimmt in ihren Anweisungen.	
k36	12	10.59 Die Lehrkraft fragt etwas. Die Kinder melden sich und sie ruft jemanden auf.	Frontal: Frage: Kinder melden sich und Lehrkraft ruft einen auf	
k36	13	11.00 Was haben die Kinder verstanden? Wenn ein Kind leise spricht, wird es ermahnt.	leise sprechende Kinder werden aufgefordert, lauter zu sprechen.	
k36	16	Es wird der Fadenwagen nachgemacht. Es ist wie ein Theaterspiel. Die Kinder machen konzentriert mit.	Frontal: Fadenwagen wird nachgemacht.	
k36	17	Es ist sehr leise. Die Lehrkraft leitet die Kinder gut, wenn ein Kind dazwischen ruft. Die Kinder sind der Dachs und sie müssen sich verstecken. Die Lehrkraft macht leise den Wagen nach.	Geschichte spielen. Lehrkraft zeigt vor.	
k36	19	11.07 Es ist sehr laut. Die Kinder machen Scheren-Stein-Papier, wer Wagen und Dachs spielen darf. Es ist sehr lebendig und laut, aber alle sind bei der Arbeit.	Scheren, Stein, Papier als Entscheidungsfindung. Schüler spielen Geschichte.	
k36	20	11.09 Wenn die Lehrkraft in die Hände klatscht, dann müssen sich die Kinder setzen. Zwei Kinder müssen es besser spielen.	Körpersprache: Hände klatschen, Wiederholen.	

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k36	21	11.10 Während ein Mädchen den Fadenwagen spielt, dürfen die anderen Kinder den Ton des Wagens nachmachen. Das Kind freut sich, dass alle den Ton machen, sagt aber überhaupt nichts.	Beschäftigt alle Kinder, während ein Kind etwas Spezielles macht.	
k36	22	Nun dürfen zwei andere den Wagen und den Dachs nachmachen.	Zwei andere Kinder spielen Theater	
k36	23	11.14 Die Lehrkraft macht wieder den Wagen nach. Es wird wieder still und die Kinder sind Dachse, die ganz leise sein sollen, dann fragt die Lehrkraft etwas über die Geschichte.	Lehrkraft zeigt wie der Wagen sich bewegt. Beruhigt die Kinder. Bespricht die Geschichte	
k36	25	Ein Junge ist froh, als es fertig ist und sagt «fertig». Nun setzen sich die Kinder wieder auf ihre Stühle.	Organisation: Kinder setzen sich auf ihre Stühle	
k36	26	11.16 Es wird weiter gelesen. Die Lehrkraft fragt die Kinder. Die Kinder stehen auf, wenn sie eine Antwort geben. Nun fragt sie auch über die Gefühle der Kinder. Es ist leise.	Frontal: weiter gelesen, Fragen stellen	
k36	28	11.18: ein Kind gibt eine Antwort, welche die anderen Kinder sofort zum Zitieren eines Textes verleitet und alle setzen mit Freude im Chor ein.	Kind antwortet und alle setzen den Text fort.	
k36	29	11.20 Die Lehrkraft fragt weiter. Es ist leise, im Sinne, dass niemand redet, aber es gibt ein Gerücker der Stühle und Bänke. Ein Junge kämpft mit einem anderen.	Frontal: Lehrkraft fragt weiter.	
k36	30	11.21 Dieser Zustand habe ich auf einem Blatt festgehalten. Alle Kinder sagen «ehhhheh».	Arbeitsblatt	
k36	31	«Was muss man machen?» Ein Junge gibt ihr die Antwort. Die Kinder sollen schreiben, was die Leute in der Geschichte denken.	Auftrag erteilen, Kinder schreiben.	
k36	32	11.32 Die Lehrkraft hat die Blätter eingesammelt und liest einige Antworten vor.	sammelt Arbeitsblätter ein, liest Antworten vor.	

Klasse 37: Japanisch / Mathematik

Klas-se	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k37	10	Die Lehrkraft fährt fort weiterzulesen, was die Kinder geschrieben haben. Wenn die Kinder eine Antwort geben, stehen sie auf. Es ist leise, die Kinder sind beim Unterricht und konzentrieren sich auf den Unterricht.	Lehrkraft liest vor, was die Schüler geschrieben haben. Kinder stehen auf, wenn sie eine Antwort geben.	
k37	14	11.51 Es wird am gleichen Text weitergemacht und besprochen. Die Kinder sind ruhig und jeder einzelne darf etwas sagen.	Reflexion des Textes (Besprechung)	
k37	15	11.52 Jetzt machen wir Rechnen, auch wenn die TT-Lehrkraft nicht dabei ist.	Themawechsel	
k37	16	«Öffnet das Buch auf der S.85».		Schulbuch
k37	17	Im Buch hat es viele Mandarinen. Einige Kinder lesen, was sie zu tun haben. Es ist immer noch leise und die Kinder sitzen gesittet in der Bank.	Frontal: Schüler lesen im Buch, welches Madarinen abgebildet hat.	Abbildungen im Buch
k37	18	11.58 Die Lehrkraft hatte 40 Punkte an die Wandtafel gezeichnet. Ein Kind kann sie in 10 Säcke packen. Dann lernen die Kinder, wie sie zählen können, immer zwei zusammen.	Lehrkraft zeichnet an der Wandtafel, Kinder zählen zusammen.	

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k37	19	12.01 Die Kinder machen das bis 100 (2, 4, 6, 8, 10), und dann in Zehnerschritten hinauf.	Frontal: In Zweierschritten bis 100 alle miteinander	
k37	20	12.02: die Lehrkraft schreibt die 10er Zahlen an die Wandtafel. Die Kinder lesen die Zahlen, dann wischt sie einige weg und fragt, was stand da drin? Dann wieder 10, 20, ... manchmal im Klassenverband, manchmal alleine. Die Kinder sind da und es scheint, dass alle es verstehen.	Frontal: Lehrkraft schreibt an die Wandtafel.	
k37	22	Die Stunde ist rhythmisiert. Es wird wiederholt und sehr viel gesprochen. zwei-vier-sechs-acht-zehn. Mit Lücken wird oft gearbeitet. Während die Kinder an ihrem Platz arbeiten, schreibt die Lehrkraft etwas an die Wandtafel. Alle sind fleissig am Arbeiten. Die Kinder müssen wieder zählen und sortieren. Es wird immer wieder laut gezählt.	Sprechend wiederholen. Einzel: Kind schreibt ins Heft. Lehrkraft schreibt an die Wandtafel.	
k37	24	12.07 Es kommt die 5er Reihe dran. Die Reihen sind in 5er Reihen aufgegliedert. Nachdem sie einzeln gezählt hatten, kommt nun die Gruppierung. 5-10-15-... bis 49.	Frontal: Untersuchen, erklären, üben.	
k37	25	12.09 «Wer hat das verstanden? Wer hat es noch nicht verstanden? Was habt ihr nicht verstanden?» «Ich habe nicht verstanden, worum es geht. Nochmals erklären bitte». Der Junge hat vorne keine Zähne und redet sehr undeutlich.	Frontal: Fragt, wer es verstanden hat. Reflexion, Schüler drücken aus, was sie noch nicht verstanden haben.	
k37	27	«Habt ihr die Bedeutung verstanden? Ich erkläre es nochmals». Die Lehrkraft zeichnet die Reihen nochmals auf in 5er Gruppen und in Streifen. Die Stunde dauert noch 15 Minuten.	Lehrkraft wiederholt, zeichnet an Wandtafel	
k37	28	12.12 Die 5er Reihen werden verbunden und zu Zehnern gemacht und die Zehnerreihe wird aufgesagt.	Wiederholen	
k37	30	12.13 Wie kann man noch geschickt sortieren?	Frontal: Frage.	
k37	31	12.15 Schüler zählen nochmals in Zehnerschritten. Ein Junge zeigt, wie man es anders machen kann.	Frontal: Wiederholen, neuer Lösungsweg.	
k37	32	Ein Junge sitzt auf der Linie, dann auf der Bank und redet mit dem hinter ihm. Die Lehrkraft sieht es, sagt, «warte!», erklärt, dass der Junge sich wieder richtig hinsetzen und zuhören soll.	Zurechtweisung	
k37	33	Der Junge hat gezeigt, dass man auch multiplizieren kann. Sobald jemand etwas lauter wird, ermahnt die Lehrkraft das Kind beim Namen, es sollte aufpassen. Wer hat eine andere Erklärung?	Zurechtweisung. Fragen	
k37	34	Da die Wandtafel nicht verschiebbar ist und der Junge etwas oben machen musste, sprang er hoch, bis die Lehrkraft ihm einen Stuhl hinstellte, auf den er sich stellen konnte.	Lehrkraft unterstützt.	Wandtafel
k37	36	Es scheint, dass nicht alle es verstanden haben. Es ist nur auf dem Blatt, theoretisch, kein Anschauungsmaterial. Die Lehrkraft fragt immer wieder, wer es denn schon verstanden hat. Es melden sich nie alle Kinder. Jetzt wird es lauter, die Kinder können sich nicht mehr so konzentrieren. doch immer wieder werden sie eingefangen.	Lehrkraft fragt immer wieder, wer es verstanden hat.	

Klasse 42: Sachkunde: sôgô-kyôiku (ganzheitliches Lernen)

Klasse	Ab-schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k42	11	Ich habe den Platz gefunden: Es ist in allen 3 Schulzimmern und überall, wo die Kinder hingehen können. Ich ging deshalb in ein Schulzimmer, wo kein Lehrer sitzt. Die meisten haben eine Menge Kopien evt. von der Bibliothek, vermutlich (von der Lehrkraft) selber gemacht. Einige haben Videoauszüge. Die Kinder heften ihre Kopien zusammen.	Bin im Schulzimmer, wo keine Lehrkraft sitzt. Kinder heften ihre Blätter zusammen.	Kopien / Videoauszüge (vermutlich von Lehrkräften bereit gestellt).
k42	13	Zwei Gruppen à 6 Mädchen sitzen an einem Gruppentisch und arbeiten fleissig. Drei Jungen arbeiten fleissig miteinander, der eine liest etwas, der andere schlägt etwas nach, ein Dritter schreibt eine Frage, die er nicht weiss und die er in den Briefkasten werfen kann, so dass sie jemand vielleicht beantworten kann.	Zwei Gruppen arbeiten fleissig. Sie haben Arbeitsteilung gemacht.	Briefkasten wurde installiert, damit Fragen hinein geworfen werden und später beantwortet werden können.
k42	16	9.36 Eine Lehrkraft ist hereingekommen und spricht sehr streng mit drei Jungen. Sie will wissen, was sie bis jetzt gemacht haben. Der Schwätzer ist aus dem Zimmer gegangen, der Mitläufer sitzt an seinem Platz und schreibt/ liest irgendetwas.	Lehrkraft schimpft mit lauten Kindern.	
k42	18	Nachher gibt sie Anleitungen und Tipps, was die Jungen weitermachen könnten. Frohen Mutes gehen sie weg, um ihre Forschungen weiter zu betreiben. Ab und zu gibt er Anweisungen an die Schüler.	Anleiten und Tipps geben.	
k42	20	Drei Jungen sind hereingekommen, setzen sich irgendwo hin und reden. Es scheint, dass sie sich zuerst einmal einrichten und organisieren müssen.		
k42	21	Frage an die Lehrkraft. Alle müssen vortragen. Das Ziel ist, dass jeder Schüler einzeln ein Resultat bringt.	Ziel: Jeder einzelne Schüler liefert Resultate in einem zukünftigen Vortrag..	
k42	27	9.53 Die Lehrkraft kommt ins Zimmer. Sie geht zu einer Gruppe und will wissen, was sie bis jetzt gemacht haben. Die Gruppe wird ernster. Einige Jungen verlassen wieder den Raum. Genau wie vorher ist der Schwätzer weg, denn er hat noch nichts gemacht.	Lehrkraft überprüft die Arbeit der Schüler. Sie will Resultate sehen.	
k42	28	Der andere Schüler kommt wieder zurück und schreit durchs Zimmer. Die Kinder haben viele Graphiken, die sie zu verstehen versuchen. Die Lehrkraft erklärt etwas, aber sie findet, dass die Schüler/innen Briefe an eine Stelle schreiben sollen.	Lehrkraft erklärt etwas, doch Schüler sollen Briefe an die offizielle Stelle schreiben.	Graphiken, welche die Schüler zu verstehen versuchen.
k42	29	9.56 Die Lehrkraft geht an einen anderen Gruppentisch und fragt, was sie bis jetzt herausgefunden haben. Es ist der Mädchentisch. Den lauten Jungen höre ich quer durchs Zimmer.	Lehrkraft prüft die Arbeit einer anderen Gruppe.	
k42	30	Die Lehrkraft geht von Tisch zu Tisch und fragt nach den Resultaten.	Lehrkraft fragt bei allen nach den Resultaten.	
k42	31	10.00 Die Lehrkraft geht zum Jungen, der immer geschwätzt hat. Was hast DU bis jetzt gemacht? (...) dann wird es plötzlich still. Der Junge kann nichts antworten. Die Lehrkraft ermutigt die Jungen.	Lehrkraft: kontrolliert und schimpft mit einem Jungen.	
k42	33	Der Mitläufer schreibt fleissig aus dem Buch ins Heft ab. Der Lehrer versucht dem Jungen Anhaltspunkte zu geben, Aufträge.	Anweisen, abschreiben	Material: Buch

Klas- se	Ab- schnitt	Text	Unterrichtsform/-methode	Schulmaterial
k42	34	Die Kinder müssen zwei Gebiete miteinander vergleichen. Es gibt einen Vortrag. Der Junge wird ernst. Als die Lehrkraft aufsteht, fragt der Junge «Wie soll ich es machen?». Er ist jetzt leise und schreibt etwas auf. Ich denke, dass die Lehrkraft einiges von den Kindern verlangt.	Thema. Ziel der Forschung: Vortrag, Lehrer fordert Schüler/innen	
k42	37	Ich habe mit drei Jungen über ihre Arbeit gesprochen. Sie suchen nach Dingen und Fakten, hätten aber grosses Interesse an der Geschichte und am Leben der Leute. Darüber gäbe es bestimmt einiges zu berichten.	Jungen suchen nach Dingen und Fakten	
k42	38	Sie waren auch gefesselt und hatten sehr gute Gedanken, wussten auch einiges zu antworten. Sie haben aber nur Blätter gehabt von Festlichkeiten, die sie nicht verstanden.		Blätter, die sie von den Lehrkräften erhielten. Kinder verstanden sie nicht.
k42	39	Es hiess, dass das Thema aus dem Schulbuch sei. Aber es hat nur einen entfernten Zusammenhang, denn im Schulbuch steht, man solle seine Präfektur mit einer kalten/warmen vergleichen. Da hätten die Kinder bereits einen Anhaltspunkt. Dazu ist das Buch mit den Geschichten der Leute beschäftigt, was sie dort arbeiten, usw.		Schulbuch

Anhang-7b: Lernspezifische Unterstützungsmassnahmen in den Klassen der Grundschulen

Schüleraktivitäten	Massnahmen
Die Lehrperson unterstützt nicht	
(k7-18, 20) Einmal verbessert die Lehrerin einen Lesefehler, aber ansonsten liest sie und macht etwas anderes. Es ist 9.20 Uhr. Es ist immer noch still und alle lesen mit. Wenn jemand einmal ein Wort nicht lesen kann, dann hilft ein anderer (flüstert es ein). Die Schüler haben 12 beinahe 13 Seiten gelesen. Dazwischen hat es um 9.30 Uhr geläutet. Die Kinder vom Nebenzimmer werden laut.	Die Lehrperson macht etwas anderes.
(K23-24/25/26) Nicht alle Schüler lösen alle Aufgaben. Ein Schüler entscheidet, nicht alle Aufgaben zu lösen. Er sitzt teilnahmslos in seiner Bank und träumt vor sich hin, spielt mit seinem Geometrie-Dreieck. Auch andere Kinder spielen mit ihren Geometrie-Dreiecken, machen etwas anderes, wie Fingernägel betrachten, leicht kämpfen, sich kitzeln oder sich Witze erzählen.	Nach acht Minuten fordert die Lehrperson die Schüler auf, sich zu setzen.
(K23-27) Die Schüler müssen eine schwierige Aufgabe lösen.	Die Lehrperson erklärt: «Es ist nicht so schlimm, wenn diese Aufgabe nicht alle Schüler/innen lösen können».
Besprechungen/ Ermutigung durch die Lehrperson	
(k18-17) Ein Schüler erklärt etwas vor der ganzen Klasse. Die Lehrperson versteht die Aussage nicht.	Die Lehrperson fragt nach, bis die Aussage verstanden wird.
(k19-22) Die Gruppen müssen ihre Lieder üben. Ein Schüler ist scheu und will nicht singen, weil ich in seiner Nähe bin.	Die Lehrperson ermutigt den Schüler, zu üben.
(k19-28) Eine Gruppe hat einige Probleme, welche die Schüler mit der Lehrperson besprechen.	Die Lehrperson bespricht Probleme der Schüler.
(k21-17)	Die Lehrperson geht von Schüler zu Schüler und gibt Tipps.
(k34-25) Schüler schreiben Aufsätze. Die Lehrperson erzählt an einem Gruppentisch einen Teil der Geschichte. Sie stellt Fragen zur Geschichte.	Die Lehrperson repetiert die Geschichte, stellt Fragen.
Erklären und Vorzeigen	
(k14-25) Den Schülern, welche die Aufgabe nicht lösen können, werden die Lösungen gesagt. Andere Schüler erklären die Lösung.	
(k22-15/16/17/18) ein Kind mit Down-Syndrom sitzt einfach da und reagiert nicht, als die Lehrperson ihm mehrere Bretter auf den Tisch legt. (...) Die Lehrperson geht zur Schülerin und zeigt ihr, wie sie die Form auf das Blatt zeichnen muss.	Lehrperson zeigt vor.
(k22-23) Eine Schülerin guckt umher. Die Lehrperson fordert sie auf, einen Fisch auf dem Blatt zu suchen. Die Schülerin reagiert nicht auf die Aufforderung.	Lehrperson fordert eine Schülerin auf, einen Fisch zu suchen.
(k23-11) Einige Kinder schauen nach rechts und links, mit verträumtem Blick. Nicht alle Schüler schreiben von der Wandtafel ab. Nach zwei Minuten wird die Aufgabe an der Wandtafel erklärt.	Die Aufgabe wird an der Wandtafel erklärt.
Nachfragen	
(k37-25) Die Lehrperson fragt: «Wer hat es noch nicht verstanden?» – Als einige aufstrecken, erklärt sie die Aufgabe nochmals.	Die Lehrperson fragt nach.
(k37-27) «Wer hat die Bedeutung noch nicht verstanden?» Die Lehrperson erklärt nochmals.	Die Lehrperson fragt nach.
Sonstiges	
(k18-21) Die Aufgabe wird so gestellt, dass alle etwas schreiben können. Die Resultate sind sehr unterschiedlich. Alle kurzen und langen Beiträge werden akzeptiert.	Alles wird akzeptiert.
(k31-23) Lehrperson kontrolliert die Durchführung und lobt ein Kind, das	Lehrperson lobt.

seine Handlung verbessert hat.	
(k33-18) Die Lehrperson lobte die Schülerin. Sie hätte sehr fließend gelesen.	Lehrperson lobt.
(k21-16) Diejenigen, welche die Lösung nicht finden, dürfen sie bei den Mitschüler/innen abschreiben.	Die Lösungen werden bei den Mitschülern abgeschrieben.
Schnelle Schüler/innen	
(k14-21) Eine Schülerin ist fertig. Sie darf Ihre Lösung an die Wandtafel schreiben.	Lösung an die Wandtafel schreiben.
(k21-11) Das Arbeitsblatt enthält Zusatzaufgaben für schnelle Schüler.	Arbeitsblatt mit Zusatzaufgaben für schnelle Schüler.
(k21-14) Schüler/innen müssen eine Schwierige Aufgabe alleine lösen.	Schwierige Aufgabe
(k21-17) Diejenigen, die fertig sind, dürfen denjenigen helfen, welche die Aufgabe noch nicht gelöst haben.	Schnelle Schüler/innen helfen Mitschüler/innen.
(k21-18) Der schnelle Schüler darf die Lösung an der Wandtafel erklären.	Ein Schüler erklärt die Lösung an der Wandtafel.
(k21-24) Die schnellen Schüler machen eigene Notizen.	Eigene Notizen machen.
(k22-29) Die schnellen Schüler/innen dürfen ein neues Blatt nehmen.	Neues Blatt nehmen.
Ganzheitliches Lernen (<i>sôgô kyôiku</i>)	
(k42-15/16) Einige Schüler arbeiten nicht, plaudern miteinander. Die Lehrperson redet streng mit den Schülern.	Lehrperson redet streng mit den Schülern.
(k42-15/16) Die Lehrperson will wissen, was die Schüler bis anhin gemacht haben.	Will wissen, was gemacht wurde.
(k42-18) Die Lehrperson diskutiert mit den Schülern und gibt Anleitungen und Tipps, wie die Schüler weiter arbeiten können.	Lehrperson diskutiert, gibt Anleitungen und Tipps.
(k42-27) Lehrperson will von einer Gruppe wissen, was sie bis anhin gemacht hat.	Will wissen, was gemacht wird.
(k42-28) Die Lehrperson gibt Ratschläge, z.B. Briefe schreiben.	Lehrperson gibt Ratschläge.
(k42-29) Lehrperson fragt eine Gruppe, was sie gemacht hat.	Will wissen, was gemacht wurde.
(k42-30) Lehrperson geht von Tisch zu Tisch und fragt nach den Resultaten.	Lehrperson fragt nach Resultaten.
(k42-33) Ein Schüler schreibt fleissig einen Text ab. Die Lehrperson gibt ihm Anhaltspunkte und Arbeitsaufträge.	Die Lehrperson gibt Anhaltspunkte, Arbeitsaufträge.

Anhang-7c: Verhaltensspezifische Unterstützungsmassnahmen in den Klassen der Grundschule

Schüleraktivitäten	Lehreraktivitäten
Die Lehrperson reagiert nicht und verhält sich passiv	
(k9-31) Fünf Schüler lesen nicht mit. Einige Schüler reden miteinander. Ein Mädchen macht etwas für sich, radiert und klebt etwas auf.	Die Lehrperson beschäftigt sich mit etwas anderem und beachtet die Schüler nicht.
Als in einer anderen Klasse (k9-35/39/42) Schüler hinter dem Rücken der Lehrperson miteinander plaudern, reagiert die Lehrperson nicht. Die Lehrperson reagiert auch nicht, als die Schüler die Lunge auf dem Kopf des Korpus «versorgen», etwas anderes machen oder etwas falsch ausführen.	Die Lehrperson reagiert nicht.
Ein Mädchen wandert im Zimmer umher. Einige Minuten später singt sie mit, obwohl sie nur zuhören sollte. Später singen einige Schüler/innen mit oder imitieren das Klavierspielen oder bewegen sich sonst auffällig (k12-8/14/20/23). Sechs Minuten vor Unterrichtsschluss ist es im Klassenzimmer ziemlich laut (k12-29).	In all diesen Situationen reagiert die Lehrperson nicht, d.h. sie ignoriert das Fehlverhalten, sieht es nicht oder entscheidet bewusst, nicht darauf zu reagieren.
In einer Klasse wird ein Schreibauftrag erteilt (k13-14/15). Nicht alle Schüler/innen beginnen sofort zu schreiben, doch ohne dass die Lehrperson Anweisungen oder Verwarnungen gibt, sind nach zirka 10 Minuten alle am Schreiben.	Die Lehrperson gibt weder Anweisungen noch Verwarnungen.
In einer anderen Klasse (k15-16/19) wandern einige Schüler im Zimmer umher. Einige davon stehen hinten im Schulzimmer, plaudern miteinander und schauen aus dem Fenster. Alle Schüler rufen miteinander die Antwort in den Raum.	Die Lehrperson scheint diese Schüler/innen zu ignorieren. Als alle Schüler/innen miteinander die Antwort in den Raum rufen, reagiert die Lehrperson nicht. Es schien ihren Vorstellungen zu entsprechen.
(k18-19) Ein Schüler steigt auf seinen Stuhl.	Die Lehrperson reagiert nicht.
(k19-24) Ein Mädchen spielt das Lied auf dem Piano. Die anderen in der Gruppe diskutieren.	Die Lehrperson sieht es nicht und/ oder reagiert nicht darauf.
(k21-12) Die Kinder fangen mit dem Lösen des Arbeitsblattes an. Viele Kinder reden durcheinander.	Die Lehrperson sagt nichts.
(k23-21) Alle Schüler sollen Übungen lösen. Ein Mädchen reagiert nicht und spielt mit dem Etui.	Niemand unterstützt es.
(k27-13) Ein Schüler beginnt ein Blatt zu zerreißen. Die Mitschüler fordern ihn auf, aufzuhören. Er fährt damit fort.	Die Mitschüler fordern ihn auf, aufzuhören. Keine Lehrperson stoppt ihn.
(k33-10/11) Schüler/innen erhielten Zeit, um einen Text lesen zu üben. Einige Schüler/innen machen etwas anderes und lesen nicht mit. In einer Gruppe gibt es anfänglich eine grosse Diskussion. In einer anderen Gruppe reden zwei über etwas ganz anderes.	Die Lehrperson reagiert nicht.
(k33-15) Ein Kind liest vor der Klasse vor. Viele Kinder passen nicht auf, was das Mädchen liest. Sie zappeln auf ihren Stühlen oder machen etwas anderes.	Die Lehrperson ignoriert dies oder sie reagiert nicht. Es ist die dritte Schulstunde.
(k33-24) Ein Schüler spielt vor der Klasse den Clown, anstatt dass seine Gruppe vorliest. Ein Junge ruft: „Hör auf!“, fällt vor der Klasse um und stört mit seiner lauten Stimme. Dieser Zwischenfall dauert weniger als eine Minute.	Die Lehrperson reagiert nicht.
(k33-15) Ein Schüler zappelt, schwankt umher, wirft seinen Pullover hoch.	Die Lehrkraft beachtet es nicht, reagiert nicht.
(k33-30) Einem Jungen fällt der Inhalt seines Etuis herunter. Er liest alles auf.	Niemand reagiert darauf.
(33-31) Ein Schüler liest vor. Ein Junge beginnt plötzlich leise für sich einige Töne zu singen. Er legt sein T-Shirt auf den Kopf, scheint trotzdem aufzupassen.	Die Lehrkraft reagiert nicht.
(k34-9) Während zwei Schüler vor der Klasse erzählen, was sie am	Niemand gibt einen Kommentar

Wochenende unternommen haben, ist es in der Klasse nicht immer leise. Trotzdem hören viele zu.	ab.
(k34-10) Ein Junge ist mit den Änderungen des Stundenplanes nicht einverstanden.	Die Lehrperson meint, dass er ja in eine andere Klasse gehen könne.
(k34-28) Ein Schwätzer plaudert mit seinen Nachbarn. Er stört die anderen, weil diese auf seine Fragen antworten müssen.	Die Lehrperson reagiert nicht.
(k34-29) Ein Schüler macht Unsinn, redet mit der Nachbargruppe.	Die Lehrperson reagiert nicht.
(k35-12) Der Schwätzer plaudert weiter, während die Lehrperson mit der Klasse spricht. Er macht etwas für sich.	Die Lehrperson reagiert nicht.
(k36-29) Die Lehrperson fragt weiter. Es war leise im Zimmer. Ein Kind kämpft mit einem anderen (einige Sekunden).	Die Lehrperson reagiert nicht.
Körpersprache	
(k12-21) Ein Junge singt mit, obwohl er zuhören sollte.	Einige Mitschüler halten ihre Zeigfinger vor den Mund, um anzudeuten, dass er still sein soll.
(k18-13) Einige Schüler rufen die Lösung in den Raum hinein, so dass es laut wird.	Die Lehrperson legt ihren Zeigfinger vor den Mund, dass es ruhiger wird.
(k18-24) Die Schüler reden immer wieder laut.	Ab und zu klatscht die Lehrperson in ihre Hände, so dass es wieder etwas leiser wird.
(k33-12) Nach einer Übungsphase klatscht die Lehrkraft in die Hände, damit die Schüler still werden und aufpassen.	Lehrperson klatscht in die Hände.
(k33-26) Ein Schüler hält einen Massstab in der Hand und bewegt ihn durch die Luft. Die Lehrperson sucht seine Aufmerksamkeit und deutet mit den Händen an, den Massstab unter die Bank zu legen.	Lehrperson sucht Aufmerksamkeit des Schülers und deutet mit ihren Händen an, den Massstab unter die Bank zu legen.
(k36-19/20) Es ist lebendig und laut im Schulzimmer, aber alle Schüler/innen sind auf das Theaterspielen konzentriert. Wenn die Lehrperson in die Hände klatscht, müssen sich die Kinder setzen.	Die Lehrkraft klatscht in die Hände.
Aufforderungen und Zurechtweisungen	
(k18-13) Einige Schüler/innen stehen bereits. Wenn ein Name gerufen wird, wird es etwas ruhiger. (...) Die Lehrperson fordert die Schüler auf, sich zu setzen.	Die Lehrperson fordert die Schüler/innen auf, sich zu setzen.
(k18-22) Es wird laut im Zimmer. Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, ruhiger, stiller zu sein.	Lehrkraft fordert Ruhe.
(k34-15) Die Lehrperson beginnt mit ihren Erklärungen und fordert von den Schüler/innen, die nicht aufpassen, zuzuhören.	Lehrkraft fordert, dass alle aufpassen und zuhören.
(k37-32) Ein Junge sitzt auf einer Bank und redet mit den Schüler/innen, die hinter ihm sitzen. Die Lehrperson ermahnt ihn, sich richtig hinzusetzen und zuzuhören.	Lehrperson ermahnt einen Schüler, sich richtig hinzusetzen und zuzuhören.
(k37-33) Wenn ein Kind lauter wird, wird das Kind von der Lehrperson beim Namen gerufen und aufgefordert, zuzuhören.	Die Lehrperson ruft ein lautes Kind beim Namen und fordert es auf, zuzuhören.
Thematisierte Problem	
(k12-25) Die Schüler sind laut, die Lehrperson kann die Schüler/innen nicht mit ihren üblichen Methoden beruhigen und fragt: «Was ist bloss los?»	Die Lehrperson fragt: «Was ist bloss los?»
(k27-16) Die Lehrperson geht zu einem Schüler, spricht mit ihm, weil er das Arbeitsblatt in kleine Stücke zerrissen hat. Er muss alle Stücke in einen Behälter werfen.	Die Lehrperson redet mit dem Schüler. Sie scheinen an diesem Problem zu arbeiten.
Andere Methoden, um Aufmerksamkeit wieder zu erlangen	
(k12-21) Einige Kinder stampfen auf den Boden im Takt des Liedes, wackeln mit ihren Füßen.	Lehrperson lässt die Kinder sich bewegen.

(k12-22) Als es laut wird, stimmt die Lehrperson ein Lied an, bei dem alle mitsingen dürfen. Jeder darf sein Instrument brauchen. Alle Kinder singen laut mit.	Die Lehrperson stimmt ein Lied an und lässt wieder alle Kinder mitmachen.
(k12-28) Es wird im Zimmer wieder laut. Als eine Gruppe vorführt, dürfen alle Kinder mit ihren Instrumenten mitspielen.	Alle Kinder dürfen mit ihren Instrumenten mit-spielen.
(k18-14) Die Lehrperson stellt eine Frage, die niemand beantworten kann. Es wird still.	Die Lehrperson stellt eine Frage, die niemand beantworten kann.
(k18-22) Es ist laut geworden, so dass die Schüleraussagen nicht immer hörbar sind. Die Lehrperson wiederholt die leisen Antworten der Schüler/innen mit lauter Stimme.	Lehrperson wiederholt die Antworten der Schüler/innen.
(k19-18) Der Enthusiasmus für die Musik reisst die Schüler mit und motiviert sie zum Mitmachen.	Enthusiasmus der Lehrperson
Mitschüler und Mitschülerinnen	
(k7-18) Wenn ein Wort nicht gelesen werden kann, flüstern es Mitschüler/innen ein.	
(k8-23) Ein Kind scheint die Aufgabe nicht zu verstehen. Ein Mädchen seiner Gruppe erklärt ihm Schritt um Schritt und diktiert die Lösung. Das Kind schreibt alles auf.	
(k8-15) Ein Kind scheint sich am Unterricht nicht zu beteiligen. Es verfolgt nicht, was die Lehrperson zeigt, sitzt einfach ruhig in der Bank. Nun macht sie etwas auf ihrem Schoss.	
(k14-25) Den Schüler/innen, welche die Aufgabe nicht lösen können, wird die Lösung von anderen Schüler/innen erklärt. Am Schluss erklärt die Lehrperson denen, welche die Aufgabe noch nicht verstanden haben, den Lösungsvorgang nochmals.	Am Schluss erklärt die Lehrperson den Lösungsvorgang nochmals.
(k21-17) Die Schüler/innen, welche die Lösung gefunden haben, helfen den anderen, die noch nicht fertig sind.	
(k22-11) Der <i>kôban</i> (Tages-Klassensprecher) ermahnt unaufmerksame Kinder aufzupassen.	
(K33-15) Ein Kind liest vor. Manchmal wird es von anderen Kindern korrigiert.	

Anhang 7d: Fallstudie: Lernspezifische Unterstützung an der Mittelschule

Mathematik-1, Teamteaching

Klasse	Abschnitt	Text
M3	4	M. (Kind mit Lernschwierigkeiten) hat das Heft auf dem Tisch, aber es ist noch geschlossen. Das Kind blickt um sich, etwas unbeteiligt, wirkt verloren.
M3	5	Lehrkraft fordert M. auf, eine Aufgabe zu lösen.
M3	6	M. hat ihren verkürzten Rock bei der Taille hoch gerollt, was unordentlich wirkt. Sie hat grosse Augen und ist im Vergleich zu den anderen Kindern klein (reicht den Gleichaltrigen bis zur Schulter).
M3	7	Sie steht an der Wandtafel, weiss nicht recht, was sie machen soll. Die TT-Lehrkraft gesellt sich zu ihr und erklärt ihr, was sie schreiben soll. M. fragt immer wieder und die Lehrperson bestätigt es. Oder die TT-Lehrperson stellt ihr einfache Fragen, die M. beantworten kann und fragt dann, ob sie diese Lösung schreiben kann. M. schreibt die Lösung an die Wandtafel: $a : 5 \times b = ab/5$
M3	8	M. spielt immer wieder mit ihren Haaren.
M3	10	M. passt nicht auf, schaut nicht an die Wandtafel, beschäftigt sich mit ihren Bleistiften und hat das Rechnungsbuch nicht auf der Bank.
M3	11	10.22 M. schreibt eine Aufgabe von der Wandtafel ab, löst die Aufgabe aber nicht. Sie schaut mit offenen Augen und leicht geöffnetem Mund um sich.
M3	12	10.24 Die Lehrkraft erklärt etwas. M. nimmt alle Stifte in ihre Hand, schaut an die Wandtafel, schreibt einen Kreis (nicht wie die Lehrperson). M. schreibt mit vielen Farben in den roten Kreis, \rightarrow hat nichts mit dem allgemeinen Unterricht zu tun.
M3	14	10.27 M. schreibt ab, was die Lehrperson an die Wandtafel geschrieben hat. Lehrkraft erklärt, was 1 次式 bedeutet, dann $x^2 = x \text{ mal } x \rightarrow 2 \text{ 次式}$. $x^3 = x \text{ mal } x \text{ mal } x \rightarrow 3 \text{ 次式}$.
M3	15	Die meisten Schüler/innen schreiben von der Wandtafel ab. M. hält ihren Stift beim Schreiben etwas seltsam, wie ein Kleinkind den Löffel. Sie schreibt oft, ohne auf das Heft zu schauen.
M3	18	M. schreibt alles ab, was die Lehrperson an die Wandtafel geschrieben hat.
M3	21	Lehrkraft stellt eine Frage an die ganze Klasse, die im Zusammenhang mit den Termen steht. Bis auf drei Schüler/innen melden sich alle. M. meldete sich als Einzige bei einer falschen Lösung.
M3	22	10.42 M. spielt mit ihren Fingern, schaut umher.

Mathematik-2, Teamteaching (mit zusätzlicher Praktikantin)

Klasse	Abschnitt	Text
M11	3	11.05 Die Praktikantin geht zu M., die noch nichts hat und löst mit ihr die Aufgabe und bespricht sie leise mit ihr. M. stellt Fragen, die Praktikantin antwortet und erklärt und prüft mit anderen Beispielen, ob M. es kann. Es scheint, dass M. so die Aufgaben lösen kann.
M11	7	11.18 Die Praktikantin erklärt M. die Aufgaben einzeln, leise und diskret. Wenn M. es verstanden zu haben scheint, wird sie gelobt.
M11	12	11.26 Die Praktikantin macht sich neben M. klein, während die Lehrkraft erklärt.
M11	16	11.32 TT-Lehrperson steht neben M. und unterstützt sie. Sie erklärt, indem sie mit dem Bleistift auf die Bank schreibt.
M11	19	11.37 M. schreibt ins Heft. Sie scheint aufzupassen und schaut an die Wandtafel. Ihr Gesicht drückt aus, dass sie nicht ganz versteht.
M11	20	$5x+2y=7xy$ (das ist falsch!) $5x+2y=7x$ (das ist falsch!) steht an der Wandtafel.
M11	21	11.40 M. schreibt die Erklärungen ab.
M11	23	11.42 Die Lehrkraft schreibt ein weiteres Beispiel an die Wandtafel und M. schreibt es ab.
M11	24	11.43 Die Praktikantin geht zu M. und erklärt, auch wenn die Lehrkraft die Lösungen an der Wandtafel bespricht.
M11	25	11.45 Es läutet, auch M. steht für den Gruss auf, dreht sich zur Praktikantin um.

Mathematik-3

Klasse	Abschnitt	Text
M20	1	11.55-12.45 M. ist oft nicht konzentriert. Sie spielt mit ihren Stiften, schaut umher, scheint keine Freundin / Freund zu haben.

Japanisch-1

Klasse	Abschnitt	Text
M4	5	M. öffnet ihr Heft und nimmt Stifte hervor. Die Schüler/innen müssen ihre Hausaufgaben korrigieren: Bedeutung von Wörtern. Alle müssen zusammen lesen.
M4	7	M. hat das, was an der Wandtafel stand, nicht abgeschrieben.
M4	8	M. schreibt immer noch ziemlich grosse Zeichen und etwas unordentlich in ihr Heft.
M4	11	M. sitzt da, still, mit grossen Augen, leicht geöffnetem Mund, guckt umher, gebraucht ihre Schreibunterlage als Fächer (wie viele andere Kinder auch), klopft mit dieser einmal an die Stirn, schaut umher, schreibt ab, was die Lehrperson an die Wandtafel geschrieben hat.
M4	16	M. hat zwar den Text abgeschrieben, aber keine Satzteilung gesetzt. Wenn Schüler/innen miteinander lesen müssen, liest sie nicht mit.
M4	18	9.40 Wer für die Lösung ist, dass der Satz kein Subjekt hat, soll nun sich mit erhobener Hand melden. M. reagiert nicht und schaut woanders hin.
M4	19	9.45 Die Lehrkraft hört auf. M. hat alles schon weggelegt.

Japanisch-2

Klasse	Abschnitt	Text
M16	4	Alle sind erstaunlich ruhig, M. schreibt die Sätze ab.
M16	6	10.18 M. sitzt da, etwas unbeteiligt. Sie hat alle Sätze abgeschrieben, blättert in ihrem Heft. Sie liest etwas. Die Lehrkraft spricht und erklärt. M. ist in ihr Heft vertieft. Sie blättert wieder darin und beginnt mit Farbstiften Stellen zu markieren.
M16	7	10.26 M. schreibt mit zwei Farben gleichzeitig.
M16	8	Die Lehrkraft erklärt und M. schaut mit grossen Augen, schaut umher und fährt fort, mit den zwei Stiften gleichzeitig zu schreiben.
M16	9	Nicht nur M. passt nicht auf, sondern auch andere Schüler/innen schreiben nichts.
M16	10	10.28 Die Lehrkraft erklärt etwas Wichtiges und sagt: «Schreibt dies genau auf.» M. schreibt etwas auf eine vorhergehende Seite, dann dreht sie die Seite wieder zur gegenwärtigen Seite. Sie dreht das Heft, setzt an zum Schreiben, schreibt nichts, sondern benutzt das Heft als Fächer.
M16	11	10.33 M. schaut zur Lehrkraft, die erklärt. M. gähnt, spielt mit ihren Stiften.
M16	12	10.36 M. spielt mit ihren Stiften. Die Lehrkraft erklärt.
M16	13	M. blättert im Heft. Die Lehrperson stellt Fragen, viele antworten. M. antwortet nicht, scheint unbeteiligt zu sein und blättert in ihrem Heft.
M16	14	10.43 «Wer so denkt, streckt auf.» M. reagiert nicht.
M16	15	Die Lehrkraft erzählt einen Witz. M. schaut ihn erstaunt an.

Japanisch-3

Klasse	Abschnitt	Text
M19	4	Schüler müssen Kanji-Rätsel lösen: <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> □ 一 十 一 □ 言 一一> 詰 ? </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 木 木 土 里 予 (Name einer Person) 野 埜 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 十 日 一 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> 同 ウ 入 シ 洞... </div>
M19	5	10.10 M. ist voll dabei, versucht Lösungen zu finden.
M19	8	10.15 M. sieht ein Kanji und fragt. gibt es ein solches <i>kanji</i> ? (Niemand gibt ihr eine

		Antwort).
M19	10	10.24 M. schreibt immer noch ein <i>kanji</i> , das noch nicht verwendet wurde. Die Lehrkraft lobt sie: ausgezeichnet! (<i>sugoi</i>).
M19	11	10.27 M. schaut gespannt, redet mit niemandem. Wenn sie etwas zu anderen Mitschülern sagt, wird sie meistens ignoriert.
M19	12	10.29 Gibt es kein <i>kanji</i> mehr? fragt die Lehrkraft. 5. Reihe? M. geht an die Wandtafel und schreibt noch ein Zeichen. Die Lehrkraft spielt überrascht.
M19	15	10.38 M. ist voll dabei, schreibt sogar Lösungen an die Wandtafel. Sie fiebert mit.

Anhang-7e: Fallstudie: Verhaltensspezifische Unterstützung an der Mittelschule

Hauswirtschaft

Klasse	Abschnitt	Text
M2	4	P. hat seinen Kopf mehrheitlich auf dem Tisch bzw. auf der Höhe des Tisches (sein Oberkörper ist hinunter gebeugt). Er zeichnet sehr intensiv auf den Tisch. Die anderen Schüler/innen korrigieren ihre Fehler direkt auf das Blatt, doch er kümmert sich nicht darum und am Schluss gibt er die Prüfung unkorrigiert der Lehrperson wieder ab.
M2	9	P. beteiligt sich am Unterricht, indem er manchmal die Lösung laut sagt.
M2	10	Als P. sich meldet und unbedingt den Werdegang von Tofu erklären will, fordert die Lehrperson P. auf, auf das Podest vor der Klasse zu stehen. P. windet sich aus seiner Bank geht auf Zehenspitzen an die Wandtafel (max. drei Meter entfernt) und streckt sich. Niemand macht irgendeine Bemerkung. Dann beginnt er mit seiner Erklärung.
M2	11	Die Lehrperson stellt ihm ab und zu Fragen, um Details zu klären. Zum Teil hat er komische Antworten, aber die Schüler/innen lachen nicht offensichtlich darüber, höchstens ein Schmunzeln bei den einen oder anderen. Als die Lehrperson ihn auffordert, die Form des Tofus an die Wandtafel zu zeichnen, beginnt das grosse Zeichnen und Erklären. Er versucht den Tofu und die Maschine, um Tofu herzustellen, genau zu zeichnen und ist seinen Zeichnungen gegenüber sehr kritisch, so dass er mehrmals mit der Hand seine Skizzen auswischt.
M2	12	Als die Lehrperson die Erklärungen für genügend empfindet, denkt sie ihm dafür und fordert ihn auf, sich wieder zu setzen. Er bleibt aber an der Wandtafel (an der rechten Seite, direkt vor seiner Bank) stehen und versucht seine Skizzen zu verbessern. Die Lehrperson lässt ihn gewähren und bespricht mit den anderen Schüler/innen den Prozess nochmals. Erklärt und stellt Fragen für den nächsten Schritt.
M2	14	P. geht an seinen Platz.

Mathematik-1

Klasse	Abschnitt	Text
M1	6	Die Aufgabe ist sehr leicht. P. schreibt gar nicht (ist offensichtlich). Lehrperson sagt nichts (auch wenn er es gesehen hat). P. radiert etwas im Heft. Die Lehrperson geht zu ihm und macht Witze mit ihm, dann fordert er ihn auf, zu schreiben.
M1	10	12.23 P. schreibt die Lösungen bei der Nachbarin ab.
M1	11	P. schwatzt mit Nachbarn, schaut nicht zu, was die Lehrperson erklärt.

Mathematik-2, Teamteaching (mit zusätzlicher Praktikantin)

Klasse	Abschnitt	Text
M5	3	TT-Lehrperson stellt sich neben P. und ermahnt ihn, seine Sachen hervor zu nehmen. Zuerst reagiert P. nicht.
M5	6	TT-Lehrperson sagt etwas, schaut bei P., was er schreibt, erklärt ihm etwas. P. legt den Kopf auf die Bank.
M5	9	P. hat beim Schreiben den Kopf meistens auf der Bank, hält oft den Kopf oder der Kopf ist auf der Höhe der Bank.
M5	12	10.15 P. druckt nicht sehr stark auf beim Schreiben. Seine Bleistiftlinien sind sehr fein.
M5	13	Er scheint die Hausaufgaben nicht geschrieben zu haben. Als ich auf seiner Höhe stehe, beginnt er von der Wandtafel abzuschreiben. Er scheint alle Lösungen abgeschrieben zu haben. Er kritzelt jetzt Striche auf die Seite, den Kopf liegt auf der Bank. Er scheint müde zu sein.
M5	24	P. hat auf der Seite der vorherigen Lösungen kreuz und quer Rechnungen geschrieben, gelöst und Bilder /Striche gemalt. Er schaut die meiste Zeit nicht, was die Lehrkraft an die Wandtafel schreibt.
M5	25	P. hat den Kopf die meiste Zeit auf der Bank.
M5	29	TT-Lehrperson steht vor P., schaut kurz, was er macht, sagt nichts. P. kritzelt in sein Heft, aber nicht die Aufgabe von der Wandtafel.

M5	33	Die Lehrkraft bleibt bei P. stehen und sagt: «Schläfst du?» Sie nimmt das Heft und fragt, wo die Aufgabe geschrieben ist.
M5	34	P. hat die Aufgabe mitten auf die Seite geschrieben,
M5	35	Die Lehrkraft scheint sprachlos. Dann fordert sie P. auf, die Aufgabe zu lösen. P. bemüht sich, die Aufgabe zu lösen.

Mathematik-3

Klasse	Abschnitt	Text
M18	3	P. ist von der äusseren Erscheinung her gepflegt, auch wenn er im Gang den Überschlag macht oder sich auf den Boden legt.
M18	7	Vier bis fünf Schüler/innen warten, dass die Aufgaben an der Wandtafel gelöst werden.
M18	15	P. schaut nicht zu, beschäftigt sich mit sich selbst.
M18	19	9.21 Die Lehrkraft sagt: «Schreibt dieses Wichtige ab.» P. hat seinen Kopf auf der Bank und schreibt nichts.
M18	20	9.23 P. schreibt nun das Wichtige ab.
M18	24	P. beginnt wieder ins Heft zu kritzeln.
M18	28	9.36 P. hat die Aufgabe irgendwie gelöst, quer über die Seite. Ich wundere mich, ob er noch versteht, was er geschrieben hat.
M18	29	9.38 Die Lehrkraft korrigiert die Lösungen, bevor die Schüler/innen ihr Ergebnis an die Wandtafel schreiben können.
M18	30	Auch P. wird an die Wandtafel geschickt. Er muss die Aufgabe $(-3+2x)-(2-4x)=?$ lösen.
M18	31	Er steht vor dem Podest und schaut die Aufgabe an. Die Lehrkraft diktiert ihm leise, was er schreiben soll. Wenn es nicht sauber oder falsch geschrieben wird, wischt die Lehrkraft es wieder weg.
M18	32	Die Lehrkraft stellt Hilfen $(-3+2x) - (-2-4x) \rightarrow$ Sie muss alles einzeln aufgliedern und die Lösung P. zum Teil diktieren.
M18	36	9.45 Die Stunde ist vorbei. Alle stehen für eine flüchtige Verbeugung auf. P. geht an die Wandtafel.

Sôgô-Unterricht-1

Klasse	Abschnitt	Text
M13	7	P. sitzt jetzt immer an seinem Platz, schwatzt mit sich selber oder wehrt sich, wenn er von einem Mitschüler herausgefordert wird (aber liebenswürdig).

Sôgô-Unterricht-2

Klasse	Abschnitt	Text
M14	12	P. liegt auf zwei Stühlen.
M14	13	15.02 Schüler/innen müssen ihr Urteil zu den Vorträgen schreiben. P. macht nichts, wird auch nicht aufgefordert etwas zu schreiben.
M14	14	15.04 Die vierte Gruppe ist an der Reihe. P. wird aufgefordert aufzustehen, da seine Gruppe an der Reihe ist.
M14	15	15.05 Ein Mitschüler macht die Einführung. P. stellt sich in die nahe Ecke. Der Mitschüler überreicht P., was er vorlesen muss. Er kümmert sich gut um ihn. Ich habe P. nur einmal gesehen, dass er andere Kinder anspricht. Ansonsten ist er immer alleine, rennt / irrt im Gang herum, macht Überschlüge und ist sonst mit seinem Bewegungsdrang auffällig. Er stört aber niemanden. Es kann auch sein, dass er irgendwo auf den Boden liegt. Als die Schulpsychologin da war, kam er in ihr Zimmer und liess sich auf den Boden fallen.
M14	16	15.07 P. liest vom Plakat vor. Ein Mitschüler sagt: «Falsch.» und lacht. Er zeigt P., was er vorlesen muss. Er murmelt vor der Klasse. Dieser Mitschüler scheint einen guten Draht zu P. zu haben.
M14	20	15.16 Die letzte Gruppe mit vier Mitgliedern beginnt ihre Vorträge. Es ist das erste Mal, dass eine Schülerin Vergleiche anstellt, damit man weiss, was gemeint ist. Sie erklärt, was die Zahl bedeutet - die Hälfte der Bevölkerung. P. hat der Vortragenden den Rücken zugedreht. Er spielt mit seinen Fingern.

M14	22	Die Lehrkraft beginnt mit der Kritik. P. hat etwas gesagt, das die Lehrperson wütend macht. Sie sagt: «Arschloch» und liest ihm die Leviten. Dann beginnt sie die Vorträge zu kritisieren:
-----	----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anhang-7f: Teamteaching an der Grundschule

1 Kleingruppen- und Einzelunterricht in den Regelklassen

1.1 Einzelne Schüler

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k10	7	Ein Schüler mit starken Lernbehinderungen, insbesondere in Mathematik.
k10	21	13.57 Der Schüler schreibt die richtige Zahl auf den Sack: 38. Bis jetzt hat er nur immer bis 28 gezählt.
k10	22	13.58 Die TT-Lehrperson redet mit einer anderen Schülerin und er beginnt mit der Zunge zu schnalzen.
k10	26	Er arbeitet heute speziell gut, weil ich zuschaue, begründet die TT-Lehrperson. Er habe noch nie bis 38 gezählt. Er hat auch zwei Übungsblätter gelöst und scheint somit eine gute Arbeitshaltung zu haben [an diesem Tag].
k20	32	11.22 Der Schüler schwatzt heute ziemlich viel. Er geht umher, spielt mit dem Reisverschluss des Etais und scheint keine Lust mehr zu haben.

1.2 Methoden

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k10	13	die TT-Lehrperson redet mit den Schülern, während die andere erklärt.
k10	15	13.43 Die Lehrkraft hat dem Schüler einige Bohnen mitgebracht.
k10	16	Er muss sie zählen und macht das sehr langsam: jede Bohne muss er von einer Seite zur anderen legen. Weshalb muss ich so etwas machen? Damit Du dein Leben meistern kannst. Er zählt 39 Bohnen.
k10	17	13.45 Der Schüler beginnt sich zu langweilen, die Bohnen zu zählen. Aber er macht es dann doch noch einmal. Jede Bohne zählt er langsam und sagt dazu die Zahl. Er sortiert die Bohnen aber nicht in irgendwelche Gruppen.
k10	18	13.49 Der Schüler schreibt die gezählte Zahl auf, neben der vorigen Zahl. – Sie gibt dem Schüler keine weitere Hilfe, wie zum Beispiel, dass er bei zehn einen neuen Haufen machen solle.
k10	19	13.52 Der Schüler zählt, schaut umher, zählt ohne auf die Bohnen zu schauen. Er scheint sie nur zu zählen, weil er darum gebeten wurde. Immer öfter redet er über etwas anderes und vergisst immer wieder, dass er zählen muss. Mach es nochmals: «Gib nicht auf!» (<i>ganbatte ne</i>).
k10	20	Beim dritten Zählen hat er 38 gezählt. Er hat nun drei verschiedene Lösungen. Nun zählt die Lehrperson für den Jungen und kommt ebenfalls auf 38. Anfänglich hat der Schüler mitgezählt.
k10	23	Nun werden die Bohnen in den Sack gelegt und der Schüler legt diesen beiseite.
k10	24	13.59 Der Schüler beginnt ein Übungsblatt, auf dem er einfach zählen und die erhaltene Zahl aufschreiben muss.
k10	25	Es sind im Ganzen 10 Zahlen. Er fragt nur zweimal die Lehrperson.
k10	26	Er arbeitet heute speziell gut, weil ich zuschaue, begründet die TT-Lehrperson. Er habe noch nie bis 38 gezählt. Er hat auch zwei Übungsblätter gelöst und scheint somit eine gute Arbeitshaltung zu haben [an diesem Tag].
k20	10	10.45 Der Schüler muss eine Hand voll Kürbiskerne aus einer Schale nehmen und zählen. Er will die Lehrkraft wegschicken und rufen, wenn er mit Zählen fertig ist. Doch sie steht neben ihm und schaut zu.
k20	12	10.49 Der Schüler hat 53 Kerne gezählt. Der Schüler will immer noch, dass die Lehrkraft nicht in seiner Nähe steht. Er will alleine zählen.
k20	13	10.52 Der Schüler muss dasselbe nochmals zählen. Wird er wieder 53 Kerne erhalten? Die Lehrkraft hilft ihm, so dass er jeden Kern einzeln in die Hand nimmt und zählt. Die Lehrkraft zählt leise mit, so dass er keine Fehler macht und er weiterzählen kann, wenn er einen Fehler macht.
k20	15	10.53 Die Lehrkraft übt das Greifen, mit den Fingern. Der Schüler schaut immer wieder mich an.
k20	19	10.58 Er will das Datum von der Wandtafel abschreiben und bemerkt, dass das Datum falsch ist.
k20	20	Nun macht die Lehrkraft nochmals ein Fingerspiel für die Feinmotorik. Es ist sehr einfach und der Schüler löst diese Aufgabe gut.

k20	24	Der Schüler will das Fingerspiel aber nicht mit mir machen. Wenn ich mit ihm anfangen will, will er mir unbedingt zeigen, wie man es in Japan macht.
k20	25	11.09 Der Schüler hat keine Konzentration mehr und will gar nicht mehr richtig mitmachen. Sein Bleistift wirbelt in seiner Hand herum. Er liegt bereits auf der Bank.
k20	28	11.16 Der Nachbar des Schülers beginnt ihm zu helfen und dadurch wird er etwas munterer. Er muss schreiben, was der Schüler für eine Beurteilung hat: «nur noch ein wenig durchhalten!».
k20	29	Der Nachbar findet aber, dass der Schüler wirklich etwas mehr Energie braucht.
k20	31	11.21 Die TT- Lehrperson gibt dem Nachbarn ein Übungsblatt.
k20	35	Der Unterricht der TT- Lehrperson ist monoton. Der Schüler schaut immer wieder auf und zeigt wenig Interesse zu wissen, wie viele Bohnen dort liegen.

1.3 Stimmung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k10	19	13.52 Der Schüler zählt, schaut umher, zählt ohne auf die Bohnen zu schauen. Er scheint sie nur zu zählen, weil er darum gebeten wurde. Immer öfter redet er über etwas anderes und vergisst immer wieder, dass er zählen muss. Mach es nochmals: «Gib nicht auf!» (<i>ganbatte ne</i>).
k10	20	Beim dritten Zählen hat er 38 gezählt. Er hat nun drei verschiedene Lösungen. Nun zählt die Lehrkraft für den Schüler und kommt auf 38. Anfänglich hat der Junge mitgezählt,
k10	26	Er arbeitet heute speziell gut, weil ich zuschauen, begründet die TT-Lehrperson. Er habe noch nie bis 38 gezählt. Er hat auch zwei Übungsblätter gelöst und scheint somit eine gute Arbeitshaltung zu haben [an diesem Tag].
k20	25	11.09 Der Schüler hat keine Konzentration mehr. Sein Bleistift wirbelt in seiner Hand herum. Er liegt bereits auf der Bank.
k20	35	Der Unterricht der TT-Lehrperson ist monoton. Der Schüler schaut immer wieder auf und hat kein Interesse, wie viele Bohnen dort liegen.

1.4 Teamteaching

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k10	13	Die TT- redet mit den Schülern, während die andere erklärt.
k10	14	TT- heisst, dass ein Schüler oder eine Schülerin, vorwiegend im Klassenzimmer, einzeln betreut wird.

1.5 Einleitung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k10	9	ein Schüler ruft: Begrüssung (<i>orei</i>) und alle verbeugen sich im Sitzen.

1.6 Rest der Klasse

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k10	10	heute werden Dezimalzahlen gelernt.
k10	11	Es werden Zahlen untersucht, wie 1.0, 0.1, 0.01, 0.001.
k10	12	13.38 Die Klassenlehrerin erklärt das Hauptthema der Stunde.
k10	27	Ein Schüler ist zwischen zwei anderen, lauterer Schülern eingeschlafen und die Lehrperson hat es noch nicht bemerkt.
k20	9	10.43 Die Schüler mussten sich wieder verbeugen.
k20	11	Der Rest der Klasse lernt weiter über die Dezimalzahlen. Es wird wiederholt, was sie schon das letzte Mal geübt hatten. Einige Schüler schauen nicht zu. Einer reibt sich die Augen. Andere langweilen sich, ein Mädchen schneidet etwas mit der Schere. Eine andere gähnt und hustet. Die Lehrerin fragt: «Wie viel gibt 1.32×0.01 ?»
k20	17	Der Schüler zwischen den zwei anderen beginnt mit den Kürbiskernen zu spielen. Er zeigt für gar nichts Interesse und scheint unbeteiligt zu sein.
k20	18	10.56 Die Lehrkraft hat eine Aufgabe an die Wandtafel geschrieben und alle Schüler lesen die Aufgabe laut vor.

k20	21	11.00 «Wie viel sind $2.64+1.73=$?». «Wie wird das gerechnet? Bitte überlegt euch das und schreibt die Antwort auf.»
k20	22	Der Schüler zwischen den beiden anderen spielt mit den Kernen und bildet einen Kreis mit ihnen. Niemand sagt etwas zu ihm. Er träumt einfach vor sich hin.
k20	23	11.07 Die anderen Schüler sind immer noch an der gleichen Rechnung. Es ist still. Doch einige schauen von einander ab, viele machen den Eindruck, als ob sie nicht verstehen, was sie machen müssen.
k20	26	11.11 Die Lehrkraft zeigt mit Gewichtssteinen, die verschiedenen Grössen an. Mir scheint dies mathematisch wenig sinnvoll zu sein. Sie sind immer noch an der gleichen Rechnung und viele Schüler warten.
k20	27	11.14 Die Schüler müssen mit verschiedenen Grössen aufzeichnen, wie viel es von jedem gibt. Es ist monoton für diejenigen, die es bereits verstanden haben.
k20	30	11.19 Der Nachbar sucht mit dem Schüler Kontakt. Die Lehrkraft erklärt mir, dass der Nachbar erst in der 1.Klasse von Australien nach Japan gekommen sei und deshalb gewisse Sachen falsch schreibe. Der Nachbar verstehe nicht, warum er Japanisch lernen soll. Er scheint ein Aussenseiter zu sein.
k20	36	11.25 Die anderen Schüler sind noch an der gleichen Aufgabe wie vorher.
k20	37	Es ist eine junge Lehrkraft, aber sie hat Übungsmaterial für alle.

2 Gemeinsamer Teamteaching-Unterricht

2.1 Einzelne Schüler

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k24	18	Ein Schüler hat etwas zum Spielen dabei, die Lehrkraft diskutiert kurz, was es ist. Danach muss er es weglegen.
k24	19	Ein Schüler hat die Jacke noch an. Er steht mitten in der Klasse und scheint die Jacke ausziehen zu wollen.
k24	20	9.49 Die TT-Lehrperson hilft ihm die Jacke auszuziehen und bespricht mit ihm kurz, wohin er sie legen wolle. Er träumt herum.
k24	24	9.54 Beide Lehrpersonen versuchen den Schülern zu helfen. Ein Schüler macht irgendetwas an der Pinwand. Die Lehrperson nimmt ihm den Stift aus der Hand, steht neben ihm und fordert ihn auf, mit seiner Aufgabe weiterzufahren.
k24	27	10.00: «Schaut gut zu, wie sie es an der Wandtafel macht», ermahnt die TT-Lehrperson, als eine Schülerin Säcke an die Wandtafel zeichnet. Einige Schüler reden miteinander. Auch der Schüler, der schon vorher nichts verstanden hat. Er lacht und zeigt wenig Interesse am Unterricht.
k24	32	Der <i>Tsûkyû</i> -Schüler sitzt zwar auf dem Stuhl, aber er beteiligt sich kaum am Unterricht.
k24	36	„Siehst Du, was sie da an der Wandtafel machen?“, fragt die TT-Lehrperson den Schüler, der immerzu redet.
k24	37	Doch sie bringt ihn nicht zum Lernen, denn er fährt fort, mit seiner Nachbarin zu plaudern.
k24	39	10.10: ein Schüler steht mitten in der Klasse und spielt mit seinen Fingern, indem er nach hinten schaut. Es scheint, dass sich die Schüler sehr langweilen. Sie sitzen aber trotzdem still auf ihren Stühlen. Die TT-Lehrperson geht zum stehenden Schüler und schimpft mit ihm, sagt, dass er sich richtig hinsetzen soll und dass er die gefundene Lösung ins Heft schreiben soll.
k24	42	Ein anderer Schüler beginnt laut zu sprechen und gibt Befehle. Es ist der <i>Tsûkyû</i> -Schüler.
k24	45	Der Schüler, der vorher gestanden ist, läuft jetzt mitten im Zimmer herum, redet mit dem einen oder anderen Schüler, will etwas der Lehrperson mitteilen, die ihm kein Gehör schenkt. Nun sitzt er wieder an seinem Platz.
k24	48	Der <i>Tsûkyû</i> -Schüler redet nun immer lauter dazwischen. Ein anderer Schüler fällt vom Stuhl. „Pass doch auf, dass Du nicht vom Stuhl fällst!“ sagt ihm die Lehrperson.
k39	27	Ein Schüler meldet sich immer mit der Hand. Die Lehrkraft fragt, ob er denn schon alles könne? Sie prüft es, indem sie den Schüler aufstehen und fünf Zahlen aufsagen lässt. Dann gibt es Applaus, weil er alle richtig gelesen hat.
k39	31	12.10: ein Schüler stellt sich auf den Stuhl und „ist in der Hocke“ und ist somit kaum grösser als zuvor.
k40	21	9.16: ein Schüler ruft immer wieder dazwischen. Die TT-Lehrperson geht zu ihm und erklärt ihm.

		wieso er nicht hineinrufen darf. Wenn die Schüler eine Antwort geben, fragt er: «wieso?»
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------

2.2 Methoden

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k24	12	9.42 Alle Schüler erhalten ein kleines Blatt mit vorgezeichneten Feldern darauf.
k24	13	Wenn ein Schüler etwas lauter wird, geht die TT- Lehrperson zu ihm und bewirkt, dass er sich wieder richtig benimmt. Wenn ein Schüler kein Blatt hat, dann holt sie ein neues Blatt. Einige Schüler rufen dazwischen und fragen etwas. Die Lehrkraft antwortet kurz, dann geht die TT-Lehrperson zu ihnen und erklärt genauer, was sie zu tun haben.
k24	15	9.45 Die Lehrkraft malt die Felder aus, einige Schüler fragen, ob eine andere Farbe auch in Ordnung sei. Es ist relativ ruhig im Zimmer, einige Schüler reden durcheinander. Die Lehrkraft steht vorne, versucht die Fragen zu beantworten, kontrolliert, sagt selten etwas zu den Schülern. Ein Schüler fragt: «Ist das richtig?». «Ja» wird ihm geantwortet.
k24	17	Bestimmten Schülern erklärt die TT-Lehrperson alles nochmals. Ab und zu sagt sie etwas zu der ganzen Klasse. Sie erklärt, was die Schüler machen müssen.
k24	21	Die Schüler haben nicht alle am gleichen Ort die Felder eingezeichnet.
k24	22	«Wie kann man möglichst schnell herausfinden, wie viele Kreise die Schüler gezeichnet haben. Schreibt eine Rechnung auf.»
k24	23	«Diese Aufgabe ist verglichen mit den anderen Aufgaben, die wir bis jetzt gemacht haben, etwas schwieriger. Gebraucht eure Köpfe.»
k24	26	9.59 Die Schüler müssen verschiedene Malrechnungen aufschreiben. Die meisten haben mindestens eine Rechnung herausgefunden. Einige haben die Punkte auf ihrem Blatt gruppiert und in Säcke gepackt.
k24	28	Die Schülerin an der Wandtafel hat jetzt zweifarbige Magnetblumen aufgeteilt. Die Lehrkraft stellt eine Frage und die TT-Lehrperson redet dazwischen: «Bitte denkt selber für euch. Macht alles alleine.»
k24	29	Die TT-Lehrkraft klatscht in die Hände und übernimmt den Unterricht. Sie geht durch die Klasse und redet zum Teil mit lauter Stimme zu den Schülern. Meistens gibt sie Anweisungen.
k24	33	10.05. Die zweite Schülerin hat die Blumen anders an der Wandtafel geordnet. «Gibt es Kinder, die nicht die Dreier-Reihe, sondern eine andere Malrechnung gemacht haben?» Ein Schüler gibt eine andere Lösung, doch mindestens vier Schüler hören ihm nicht zu und machen etwas anderes.
k24	34	10.07 «Das ist ja wahnsinnig gut. Bitte erkläre deine Lösungen genauer.» «Das ist sehr interessant, was er da gemacht hat.»
k24	38	Die TT-Lehrperson klatscht in die Hände und sagt: «Bitte schreibt alles auf!» Im Übungsheft stehen alle Aufgaben und Lösungen, welche die Schüler bisher geschrieben haben.
k24	40	Die Schüler können nichts machen. Sie sitzen, schauen zu, einige denken mit, einige machen etwas ganz anderes.
k24	41	10.12 Ein anderer Schüler legt mit den Magneten eine andere Lösung hin. Alle schauen zu. Ich finde es zwar interessant, aber viele Kinder scheinen nicht mitmachen zu können.
k24	43	Ist das Ziel der Stunde, dass man verschiedene Malrechnungen machen kann, die 24 ergeben?
k24	44	10.16 Der Schüler hat es fertig gelegt und muss mit lauter Stimme sagen, wie seine Lösung heisst. Gibt es noch andere Möglichkeiten?
k24	46	Der letzte Schüler gibt die Lösung von $2 \times 12 = 24$. Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, sehr gut aufzupassen.
k24	47	Die TT-Lehrperson zählt laut, wie viele Blumen der Schüler an die Wandtafel legt. Sie findet das hervorragend (<i>sugoi</i>).
k39	9	Vorhergehende Unterrichtsstunde: lesen und schreiben von Zahlen bis 100.
k39	10	11.46 Die TT-Lehrperson ist hereingekommen und hält ihre Lektion. Es ist ziemlich still im Klassenzimmer, doch einige Kinder reden miteinander oder spielen mit ihrem Massstab. Es ist viel unruhiger als in der Morgenstunde. Es gibt Schüler, die schauen, was ich mache und reden miteinander.
k39	11	Die Lehrkraft legt Magnetkarten an die Wandtafel, viele Kinder reden miteinander.
k39	12	11.50 Ein Schüler spitzt mit dem Massstab den Bleistift. Die Lehrkraft verlangt von den Schüler/innen, die Hände hinter dem Rücken zu verstecken. Doch ein Schüler macht nicht mit, sondern versteckt seine Hände unter der Bank und macht weiter. Die Lehrkraft kommt wieder herein und es wird etwas ruhiger.

k39	14	11.52 «Wer kann aus diesen Karten 22 machen?» «Ist das o.k.? Ja.» Die Lehrkraft erklärt es nochmals und dann müssen die Schüler/innen die Lösung ins Notizheft schreiben. Wieder zeigt sie ein Heft auf den Papierprojektor und erklärt, was richtig oder falsch ist. Die Lehrkraft macht den Vorhang zu und es ist dunkel im Zimmer.
k39	18	Zwei Schüler haben 22 in zwei Häuschen geschrieben, einer hat es in ein Häuschen geschrieben. Die Lehrkraft erklärt dann, dass sie es vorzieht, wenn sie es in ein Häuschen schreiben.
k39	19	11.56 Die Lehrkraft zeigt mit den Karten die verwechselbaren Zahlen: 32 und 23 und fragt, welche es ist. Sie erklärt und redet sehr viel. Dann setzt ein Junge 62 - ist das richtig? Bitte schreibt es ins Heft.
k39	22	Nun kommt nochmals der Zählzettel.
k39	23	12.03 Die Lehrkraft verlangt wieder volle Aufmerksamkeit. und erklärt weiter.
k39	24	Sie hat eine Zahlentabelle aufgehängt, wobei die Zahl 10 auf einer neuen Zeile steht. Die Schüler müssen nun die Zahlen zusammen lesen. Es klingt wie ein Lied. Sie glaubt, die Schüler seien bestimmt müde. Diese verneinen und hätten gerne weitergezählt. Die Lehrkraft stoppt und sagt, dass sie jetzt etwas anderes machen werden. «Wie heisst diese Zahl?» Alle melden sich.
k39	28	12.07 Die Lehrkraft ruft nochmals eine Schülerin auf. Nun zeigt er Zahlen und alle müssen sie miteinander lesen. Sie sagt eine Zahl und die Kinder sollen sie schreiben. Bevor sie die Zahlen schreiben, erklärt sie, wie sie es gerne hätte.
k39	32	Die Schüler dürfen beim Nachbarn schauen und prüfen, ob ihre Zahl richtig ist.
k39	33	12.10 Die Lehrkraft hat ein Blatt vorbereitet mit 9 in einer Linie verbundenen Kreisen und ausserdem gibt es ein Viereck für die 10 und nachher wieder zwei Kreise. Sie erklärt, was die Schüler machen müssen.
k39	35	Die Schüler können frei wählen, wie die Figur aussieht.
k39	36	Die Schüler zeichnen und schreiben sehr eifrig.
k39	36	Um die Felder einzuzichnen haben sie bestimmte Schablonen, die bereits Löcher mit verschiedenen Formen haben - eine sehr gute Hilfe!
k40	10	8.55 Nach der Begrüssung zeigt die Lehrkraft auf einem Papier/Buchprojektor (Papier wird auf den Fernseher projiziert), was die Schüler bis jetzt gemacht haben. Es ist ein Blatt, auf dem die Kinder 10 Säcke malen und herausfinden mussten, wie viele Zeichen darauf waren. Die Zählergebnisse hat die Lehrkraft an die Wandtafel geschrieben. 43,62,52,60... Ein Kind hat die Zahl verkehrt geschrieben: anstatt 62 war es 26! Die Lehrkraft erklärt dann, dass die meisten, nämlich 22 der Klasse, 63 Zeichen gezählt haben.
k40	11	Während die Lehrkraft erzählt und mit den Schülern diskutiert, schaut die andere, dass alle aufpassen.
k40	12	9.07 Ein Schüler muss nun vor der Klasse alle Zeichen nochmals zählen, während alle anderen zuschauen müssen. Ein Schüler sagt, dass die 6 nicht schön sei und er korrigiert sie. Als er einen Sack gezeichnet hat, wird er beim Zählen gebremst und die Lehrkraft fordert ihn auf, zu erklären, was er als nächstes machen soll.
k40	14	9.09 Wer hat gehört, was der Schüler gesagt hat? Niemand meldet sich, der Schüler sagt es nochmals. Die Schüler beginnen miteinander zu reden. Es ist still, aber nur, weil die Lehrperson sie immer wieder ermahnt.
k40	16	9.10 Nach 20 Minuten kommt ein anderer Schüler an die Reihe. Die anderen Schüler müssen in die Hände klatschen, als der Schüler an seinen Platz ging.
k40	17	Ein Schüler sagt, dass man das Zeichen nicht sehen kann, während die Lehrkraft es lobt.
k40	18	Nun dürfen die Schüler mitzählen.
k40	19	9.12 «Was habt ihr bis jetzt verstanden?» «Wer möchte die nächste Aufgabe lösen?» Viele Schüler melden sich.
k40	20	9.15 Sie haben das Resultat gefunden: 63. Genau drei Schüler waren aktiv!
k40	22	9.18 Wo haben sich die Schüler getäuscht, wo ist der Fehler? Jetzt haben wir keine Zeit mehr, deshalb macht es nun die Lehrkraft. Alle sollen mitzählen. Es ist nicht gut, wenn man im Zickzack zählt, ihr solltet besser runde Säcke zeichnen. Die Lehrkraft zeigt, wie man besser zählt.
k40	25	9.25 «Gibt es Fragen?» Heute sind bestimmte Tiere an der Reihe, die Schüler sagen deren Namen. Wieder auf dem Papier können die Schüler Kreise ziehen und zählen.
k40	26	9.27 Die Schüler erhalten das Blatt mit den Schafen, bitte schreibt Euren Namen darauf! Dann ermahnt die Lehrkraft die Schüler, wieder etwas ruhiger zu sein. Danach können sie beginnen die Tiernamen aufzuschreiben. «Wer hat die Namen schon geschrieben?»
k40	28	Die Lehrkraft gibt genaue Anleitungen und dann dürfen die Schüler beginnen. Alle beginnen sofort zu zählen. wie auf Kommando. «Es ist besser. wenn man nicht durcheinander zählt». meint

		die Lehrperson. Es wird genau beobachtet, was die Schüler machen. «Seid still. Sagt nicht, wie viel ihr gezählt habt, sondern schreibt es nur neben euren Namen». «Schaut bei eurem Nachbar, ob ihr es richtig habt».
k40	31	Die eine Lehrkraft schaut auf die Uhr. «Bleibt still und schreibt die Lösung neben euren Namen.» Die Schüler, die fertig sind, beginnen zu plaudern. Nun dürfen die Schüler die Blätter abgeben. Die Schulglocke läutet.
k40	32	Wartet einen Augenblick und setzt euch wieder. Schschschsch.
k40	33	Wer hat 47 erhalten? Ich habe einen Fehler gemacht meint ein Schüler und will das Blatt haben und es verbessern. Doch die Lehrkraft will es ihm nicht geben. Der Schüler hüpfte hoch und sagt: «Ich habe mich geirrt, ich habe mich geirrt.» Die meisten haben 48 erhalten.

2.3 Beschreibung des Zimmers/ der Einrichtungen

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k39	24	Die Lehrkraft hat eine Zahlentabelle aufgehängt, wobei die Nummer 10 auf einer neuen Zeile steht. Die Schüler müssen nun die Zahlen zusammen lesen. Es klingt wie ein Lied. Die Lehrkraft meint, die Schüler seien bestimmt müde. Diese verneinen und hätten gerne weitergezählt. Aber die Lehrkraft stoppt und sagt, dass sie jetzt etwas anderes machen. «Wie heisst diese Zahl?» Alle melden sich.
k39	36	Um die Felder einzuzeichnen, haben die Schüler/innen Schablonen, die bereits Löcher mit verschiedenen Formen enthalten - eine sehr gute Hilfe!
k39	37	Die Rechnungsschachtel finde ich sehr gut. Es hat darin eine bewegliche Uhr, einen Gummi, der an der Schachtel durch Schlitzte festgemacht ist, eine Art Papier-Leiterlenspiel, verschiedene Geometriespiele auf Papier, Würfel in einem kleinen Messbecher, ein <i>tsumiki setto</i> ; das ist ein Set mit verschiedenen geometrischen Figuren, wie Zylinder, Würfel, usw. Plastikmünzen, Hundertercharts auseinander geschnitten, wobei immer zehn zusammen gehören und eine Eisenbahn ergeben, die miteinander verbunden ist.
k40	10	8.55 Nach der Begrüssung zeigte die Lehrkraft auf einem Papier/Buchprojektor (Papier wird an die Wand projiziert), was die Schüler bis jetzt gemacht haben. Es war ein Blatt, auf dem die Schüler 10 Säcke malen mussten. Dann sollten sie herausfinden, wie viele Zeichen darauf waren. Die Zählergebnisse hat die Lehrkraft an die Wandtafel geschrieben. 43,62,52,60... Ein Schüler hat die Zahl verkehrt geschrieben: anstatt 62 war es 26. Die Lehrkraft erklärt dann, dass die meisten, nämlich 22 der Klasse, 63 Zeichen gezählt haben.

2.4 Stimmung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k24	33	10.05. Die zweite Schülerin hat die Blumen anders an der Wandtafel geordnet. «Gibt es Schüler, die nicht die Dreier-Reihe, sondern eine andere Malrechnung gemacht haben?» Ein Schüler gibt eine andere Lösung, doch mindestens vier Schüler hören ihm nicht zu und machen etwas anderes.
k24	40	Die Schüler können nichts machen. Sie sitzen, schauen zu, einige denken mit, einige machen etwas ganz anderes.
k24	41	10.12 Ein anderer Schüler legt mit den Magneten eine andere Lösung hin. Alle schauen zu. Ich finde es zwar interessant, aber viele Schüler können nicht aktiv mitmachen.
k39	10	11.46 Die TT-Lehrperson ist hereingekommen und hält ihre Lektion. Es ist ziemlich still im Klassenzimmer, doch einige Schüler reden miteinander oder spielen mit ihrem Massstab. Es ist viel unruhiger als in der Morgenstunde. Es gibt Schüler, die schauen, was ich mache und reden miteinander.
k39	11	Die Lehrkraft legt Magnetkarten an die Wandtafel, viele Schüler reden miteinander.
k39	35	Die Schüler zeichnen und schreiben sehr eifrig.
k40	22	9.18 Wo haben sich die Schüler getäuscht? Wo liegt der Fehler? «Jetzt haben wir keine Zeit mehr». Deshalb löst es nun die Lehrkraft. Alle sollen mitzählen. Es ist nicht gut, wenn man im Zickzack zählt, ihr solltet besser runde Säcke machen. Die Lehrkraft zeigt, wie man besser zählt.
k40	24	9.23 Es gibt einige Schüler, die beginnen auf den Stühlen unruhig zu werden. Sie rücken und zappeln herum. Andere sind zwar leise, aber scheinen sich zu langweilen.
k40	31	Die eine Lehrkraft schaut auf die Uhr. «Bleibt still und schreibt die Lösung neben euren Namen.» Die Schüler/innen, die fertig sind beginnen miteinander zu plaudern. Nun dürfen die Schüler/innen die Blätter abgeben. Es klingelt.

2.5 Einleitung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k40	9	Die TT-Lehrperson war noch nicht da, daher begann die Lehrkraft mit einer Geschichte, welche alle Kinder fesselte.

2.6 Sonstiges

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k24	9	«Wenn Du alleine sitzt, bist Du schon etwas einsam?», fragt die TT-Lehrperson einen Schüler.
k24	10	Die Lehrkraft schreibt etwas an die Wandtafel, die andere Lehrkraft schaut, dass alle schreiben und es ruhig ist. Ein Schüler hat einen Fehler gemacht, den die TT-Lehrperson ausradiert und den Fehler anschliessend erklärt.
k24	49	10.23 Es klingelt in die Pause. Teamteaching heisst also, dass alle das gleiche machen? Eine Lehrerin macht das Programm, die andere repetiert nur.

Anhang-7g: Tsûkyû-Unterricht

Protokoll: Tsûkyû-Unterricht Beispiel 1: Klasse 1a-c

6 Kinder mit Aspergersyndrom: 4 Knaben, 2 Mädchen, 4 Lehrpersonen.

Eine Lehrkraft bereitet die Küche vor, eine andere beschäftigt sich mit den Kindern und hält die Unterrichtsstunde: Sie gibt den Kindern genaue Instruktionen, was sie zu tun haben. Jemand beobachtet die Kinder und schreibt die Beobachtungen auf. Auch in der Küche ist klar: diejenige, die den Unterricht hält, zeigt alles vor. Die anderen unterstützen die Kinder, bereiten den nächsten Schritt vor oder waschen das gebrauchte Geschirr ab. Jede Person hat ihre Rolle.

9:45: Mit der *kôban*-Tafel wird der *kôban* ausgewählt.

9:46 Der *kôban* steht vor die Klasse und fordert die fünf anderen Kinder auf, für den Gruss aufzustehen. Er braucht mehrere Anläufe, bis er es richtig macht. Danach grüssen sich alle mit einer Verneigung.

Die Lehrperson hat als Vorbereitung alle Namen an die Wandtafel geschrieben, damit sie dort markieren kann, wer schon etwas beendet hat. Wenn ein Kind etwas beendet hat, muss es warten, bis die anderen auch so weit sind.

Alle Schüler müssen sich richtig hinsetzen und ein Schüler muss sagen: die zweite Schulstunde ist beendet.

10.02 Alle Kinder stehen im Gang und müssen eine Einerreihe bilden. In dieser Reihe gehen sie zum Turnzimmer, das zirka fünf Meter vom Klassenzimmer entfernt ist.

Im Turnzimmer müssen sich die Schüler/innen wieder in die Reihe stellen. Alle erhalten etwas, das sie für eine Vorstellung brauchen können. Dann stellen sich die Kinder auf der anderen Seite wieder in eine Reihe auf.

Nun wird ein Lied mit dem Recorder gespielt. Die Kinder singen dazu mit, was gar nicht schlecht klingt. Sie müssen für eine Präsentation einzeln nach vorn gehen und sich vor das imaginäre Publikum hinstellen. Alle haben ihre eigenen Rollen. Als es fertig ist, sagt die Lehrperson «aufgepasst» und alle verbeugen sich. Danach müssen die Kinder alles versorgen und setzen sich auf eine Bank.

Die Lehrperson hat Bilder mitgebracht. Zu den Bildern singt sie ein Lied: «Was kommt denn da, was ist das?» (*ochita ochita, nan ...*). die Schüler/innen müssen jedes Zeichen mit ihren Händen zeigen und deuten.

10.14 Die Kinder müssen sich richtig hinsetzen. Ein Schüler sagt: «Jetzt ist der dritte Teil des Unterrichts beendet».

Sie gehen in Einerreihe ins Klassenzimmer zurück.

Dort ziehen sie eine Schürze und einen Mundschutz an, nehmen alles, was sie fürs Kochen brauchen mit in die Küche. Im Nebenzimmer warten bereits die Mütter auf Stühlen. Sie dürfen von dort aus den Unterricht beobachten. Sie mischen sich sehr selten ein und wenn sie es tun, dann tadeln sie ihr Kind, weil es das Vorgezeigte nicht richtig kopiert.

Die Kinder stellen sich wieder um den Tisch und es wird mit scharfen Messern Würstchen halbiert und eingeschnitten. Alles Geschnittene wird auf Tellern gesammelt. Zwei Kinder erhalten zusammen eine kleine Gurke, die sie nach vorgegebener Weise schneiden müssen.

Wichtig: Die Lehrperson sagt immer wieder: «*miru jikan*» (Zeit, um zuzuschauen). Sie wartet bis alle hinschauen. Dann zeigt sie vor, wie die Würsten oder die Gurke nicht geschnitten werden sollen. Die Kinder mussten entscheiden, ob die Schneideweise richtig oder falsch ist. Wichtig ist der «Katzengriff» (*neko neko suru*) (die Krallen einziehen).

Als alles geschnitten ist, werden die grossen, scharfen Messer eingezogen und die Kinder müssen ihr Schneidebrett zum Abwasch bringen. Danach besammeln sich alle Kinder im Tatami-Mattenzimmer, wo sie die Würstchen auf einem Tischgrill, der eine andere Lehrperson vorbereitet hat, braten. Sie legen alle Würstchen mit den Stäbchen auf den Grill und als sich fertig sind, werden sie von den Kindern wieder vom Grill genommen.

Danach geht es in die Küche zurück (der Grill wird von einer Lehrperson geputzt und versorgt). Nun erhält jedes Kind 4 Cherry Tomaten und 4 Käsekugeln. Nachdem alle Kinder je 2 Grillstäbchen und 2

Zahnstocher erhalten haben, können sie mit allen Zutaten Spiesschen stecken: Zuerst eine Gurkenrolle, dann die Tomate, danach der Käse.

Nun geht es zur Zubereitung von *o-nigiri* (Reisballen mit wenig Fisch oder ähnlichem in der Mitte): Die Schälchen, um *o-nigiri* zu formen, und das Papier in den Schälchen wurde bereits vorbereitet. Die Kinder sehen zu, wie *o-nigiri* zubereitet werden und dürfen sie selber formen: Der Reis ist noch sehr heiss, so dass ein Kind zu weinen beginnt, als es ein Loch in den Reis graben sollte. Die Lehrer sagt: «gambarimashô» (durchhalten). Er kann den Reis zu einem Dreieck formen, auch wenn er es immer noch heiss findet und fortwährend sich ermutigt: «gambarimashô».

Nachdem die *o-nigiri* geformt sind, werden die *o-bento*-Schalen (Imbiss-Schale) hervor genommen und mit den zubereiteten Esswaren gefüllt. Es wird betont, dass auf die Farbenkombination geachtet werden soll.

Danach dürfen die Kinder im Tatami-Mattenzimmer neben ihren Müttern ihren Imbiss essen. Einige Kinder mögen nicht alles. Alle werden überschwänglich gelobt, wenn sie es trotzdem essen. Es wird ausdrücklich erwähnt, dass sie super sind.

Auch wenn noch nicht alle alles aufgegessen haben, beginnt die Zeit des Aufräumens. Alles, was noch nicht aufgegessen wurde, wird in die *o-bento*-Schale gelegt. Diese wird geschlossen. Nachdem alles Geschirr beim Abwasch ist, wird vorgezeigt, wie die *o-bento*-Schale in ein Tuch gewickelt werden kann.

Nun ziehen sich die Eltern ins Wartezimmer zurück, während die Kinder ins Klassenzimmer zurück gehen und dort ihr Tagebuch schreiben. Das heisst, sie schreiben in Stichworten auf, was sie heute alles erledigt haben:

Auf dem Blatt steht bereits:

1. Lebenskunde
2. Morgentreffen
3. Lied: a. *Ochita, ochita.*
b. Spiel
4. Lebenskunde: Imbiss zubereiten
5. Schlusstreffen

Nachdem die Lehrerin alles korrigiert hat, dürfen die Kinder das Blatt lochen und in ihr Mäppchen einordnen.

Als das fertig ist, können sich die Kinder für das Nachhausegehen vorbereiten: alles, was sie mit nach Hause nehmen müssen sie auf ihren Tisch legen.

Am Schluss wird der *kôban* aufgerufen, das Schlusswort zu halten: «aufgepasst!» («*kyôtsuke*»).

Er schaut, dass alle richtig dastehen und sagt danach «*orei*» und alle verbeugen sich. Nun dürfen sie ihre Schuhe anziehen.

Protokoll: Tsûkyû-Unterricht Beispiel 2: Klasse 3

1 Knabe, dritte Klasse, Lernbehinderung.

15.00 Zuerst spricht er mit mir. Er bewegt sich sehr oft und hat unkoordinierte Bewegungen, vor allem die rechte Seite scheint etwas komisch zu sein. Als die Lehrperson ins Zimmer kommt, hat er Durst und muss seine Sachen aufräumen.

Um 15.08 kommt ein anderer Junge und sie müssen miteinander etwas ausmachen. Es dauert lange, bis sie sich einigen können. Die Lehrkräfte lassen sie aushandeln. Sie einigen sich schliesslich auf 15.30.

15.19 Der Schüler sitzt mit der Lehrperson am Tisch und sie reden über eine in einem Bilderbuch abgebildete Küche. Einige Dinge sind unsichtbar. Man muss die Schranktüren öffnen. Der Junge kann nicht ruhig sitzen. Er wackelt vor und zurück.

Die Lehrperson hat ihm Fragen auf Zettel geschrieben, die er lesen und beantworten muss. Sie fordert ihn heraus, fragt einiges. Auch hier sie über den Kopf, wenn sie das Kind lobt.

15.24 Zweite Frage für die nächste Doppelseite. Er versteht nicht, was er öffnen muss. Er möchte weiterblättern und die Lehrkraft muss ihren Arm auf das Buch legen.

15.26 Zugquiz (*densha quiz*): Er will etwas schreiben, doch fordert die Lehrperson ihn auf, es zuerst zu sagen, bevor er es schreibt.

15.27 Sie schauen sich ein Buch über Züge an. Er muss eine Beschreibung lesen.

15.29 Die Lehrkraft schreibt dem Schüler eine Frage auf. Sie besprechen sie miteinander. Dann soll er die Antwort auf das Blatt schreiben. Er aber steht auf und öffnet eine Schublade, in denen Bleistifte liegen. Er beantwortet die Frage nicht: seit wann es die U-Bahn gibt.

Als es 15.30 Uhr ist, sagt er, dass er jetzt eine Verabredung mit dem anderen Jungen habe.

Doch dann schreibt er plötzlich ganz schnell. Er muss es aber wieder radieren und schreibt dann doch die richtige Antwort. Die Lehrperson liest die Frage nochmals und er muss seine Antwort lesen. Dann diskutieren sie über die ersten Züge und wie viele Jahre dies her ist.

Plötzlich sagt die Lehrperson, es habe geklopft. Der Schüler geht sofort zur Tür und öffnet sie. Ein Kind, das autistisch sei, spielt uns etwas mit einem kleinen elektrischen K-board. Seine Lehrkraft begleitet es mit der Flöte.

Danach dürfen die Kinder mit einem langen Seil «Seil springen», wobei die Rollen ganz klar bestimmt sind. Zuerst zehnmal springen, dann zwanzigmal, danach zehnmal zusammen.

Nachdem sie alles versorgt haben, holen sie ein kurzes Springseil und üben damit. Als sie damit müde sind, wollen sie Alle-gegen-Alle (*catch ball*) spielen.

Protokoll: Tsûkyû-Unterricht Beispiel 3: Klasse 4

Junge, 11 Jahre, 6.Klasse mit ADHD.

Er ist mit seiner Mutter gekommen, die wir im Turnzimmer abholen. Dort übt der Junge über einen Bock springen. Er kann in allen verschiedenen Varianten über den Bock springen und die Mutter sagt, dass er in der letzten Zeit viel Fortschritt gemacht habe.

14.45 Uhr Das Kind hat ein Bastelmännchen mitgenommen, um es zusammenzusetzen. Sie reden darüber. Sie besprechen, wann er das letzte Mal Basketball gespielt hat. Er hat etwas gebastelt und sie reden darüber, wie und wann er das gemacht hat. Er erzählt, dass er alles in zwei Wochen, alleine und ohne fremde Hilfe, gemacht habe.

14.51 Die Lehrperson fordert den Schüler auf: «Erkläre mir, was da steht.» «Matsudane, ...»

Als nächstes will er einen Flieger basteln. Einen Teil muss er selber bezahlen. Er muss sagen, wie er zum Kino gefahren ist und welche Fahrkarten er kaufen musste (Preis). Sie rechnen zusammen, wie teuer alles zusammen war.

Der Schüler sitzt auf den Knien, spielt mit einem Holzplättchen, bewegt es oft, redet plötzlich mit seiner Mutter, bewegt seinen ganzen Körper auf den Knien hin und her (nur leicht). Die Lehrperson schreibt ihm alles auf. Er liest, was auf dem Streifen steht.

15.00 Uhr Der Junge schreibt die Rechnung auf. Die Mutter lässt eine Bemerkung fallen. Er reagiert auf sie, die Lehrerin fokussiert ihn wieder auf die Aufgabe.

Nun liegt er beinahe auf dem Tisch. Erst als er etwas schreiben muss, setzt er sich wieder richtig hin. Als er fertig ist, plaudert er mit der Lehrperson, dann plötzlich steht er beinahe auf dem Tisch.

15.06 Der Junge löst ein Fehlerblatt (20 Fehler sind zu finden). Er kann über die vielen komischen Fehler lachen. Findet die meisten Fehler, kann aber nicht genau sagen, wieso es Fehler sind. Einfach «komisch» («okashi»).

15.13 Die Lehrperson schaut, welche *kanji* er geschrieben hat. Er turnt um den Tisch herum.

15.15 Der Junge spielt mit einem Holzteilchen in der Hand. Die Lehrperson fragt ihn, was es ist. Weil es ein Teil eines Holzdinosauriers ist, müssen sie ihn reparieren. Dabei helfen die Lehrperson und die Mutter.

15.20 Der Dinosaurier wird weggestellt. Der Junge findet auf dem Tisch Karten und nimmt sie vom Tisch. Die Lehrerin bereitet ein *kanji*-Erkennungsspiel vor.

15.23 Der Schüler schreibt die japanischen Zahlen von 1 bis 10 auf.

Er deckt alle Zettel wieder auf.

15.26 Der Junge wird unkonzentriert. Als er die Fragen beantworten muss, redet er undeutlich und kann sich nicht mehr Mühe geben.

15.29 Die Lehrperson sortiert die Karten und der Junge hüpfte im Zimmer umher. Er hat Mühe, still zu sitzen. Ab und zu unterhält ihn die Mutter.

15.30 Die Lehrkraft fragt ihn wieder einige *kanji* ab: Er schaut auf die Uhr und sagt, nun ist halb vier Uhr.

15.31: Er sucht sich ein Spiel heraus, kann sich aber nicht mehr erinnern, welches er machen wollte. Er wählt *Jenga*, ein Holzturm-spiel. Er stellt es auf und erklärt wie es beim letzten Mal war. Er findet, dass es beim Aufräumen viel zu tun gibt. Er nimmt plötzlich alle Plättchen vom Jenga herunter und reiht sie hintereinander auf, so dass man am Schluss an einem stupfen kann und alles umfällt.

Die Mutter beginnt zu spielen, während der Junge seine Linie weiterführt. Die Lehrperson hat das Zimmer verlassen.

15.35 Die Lehrperson kommt zurück, korrigiert die Hausaufgaben, während der Junge immer noch weiter aufstellt, so dass alle Steine auf einmal umfallen können. Nun stösst er an einem Stein, aber nicht alle Steine fallen nacheinander. Die Steine bleiben plötzlich stehen und fallen nicht mehr.

15.36 Der Junge baut den Jenga-Turm wieder auf. Er redet mit der Lehrperson.

15.39 Der Junge will Jenga mit mir spielen.

Protokoll: Tsûkyû-Unterricht Beispiel 4: Klasse 26

1 Knabe, 9 Jahre, 4. Klasse, ADHD

der Schüler kommt etwas spät, um 10.55 Uhr.

Der Schüler muss einen Aufsatz schreiben: «das Fest von Tondo» («Tondo Matsuri»). Doch er hat überhaupt keine Lust. Die Lehrperson fragt zuerst den Schüler, ob er es von Hand oder mit dem Computer schreiben möchte. Er will es mit dem Computer schreiben. Die Lehrperson fragt ihn, ob die Lehrkraft oder der Schüler schreiben soll?

Die Lehrperson beginnt das Diktierte zu schreiben. Es sind drei Zeilen in 15 Minuten. Die Lehrperson versucht den Schüler mit verschiedensten Methoden wieder einzufangen. Der Schüler nimmt das japanische Schachspiel *shôgi*, das auf dem Tisch liegt, packt es aus und stellt es nach und nach auf. Die Lehrperson sagt oft: «Jetzt ist fertig. Überlege, was soll ich schreiben? Versuche Dich zu erinnern, was am Fest geschah». Wenn der Schüler etwas Sinnvolles sagt, findet die Lehrperson es sehr gut. Der Schüler findet, er könne dank dem Herumspielen mit den Steinen gut denken.

11.15 Der Schüler hat noch 3-4 neue Sätze diktirt, welche die Lehrperson geschrieben hat. Nun findet der Junge, dass genug geschrieben wurde. Der Text wird ausgedruckt. Der Schüler liest den Text vor, dann insistiert die Lehrperson, dass der Schüler weiter diktirt. Wenn er einen Ausdruck nicht weiss, wird er aufgefordert, sich zu erinnern. Die Lehrperson bohrt weiter, bis der Schüler wieder einen Satz diktirt. Wenn die Sätze keinen Sinn machen, wird der Schüler gebremst und die Lehrperson bohrt weiter, erklärt, fragt, wie der Satz gemeint ist.

Der Schüler spielt immer noch mit den Steinen auf dem *shôgi*-Brett.

11.23 Der Text wird verbessert und in einen längeren Satz geändert. «Lies bitte». Sie besprechen das Geschriebene. Um 11.30 Uhr sagt die Lehrperson «fertig».

Sie beginnen mit dem *shôgi*-Spiel. Es wird still. Beide reden nur noch wenig. Der Schüler scheint konzentriert zu sein. Er reagiert auch nicht auf das, was die Lehrperson sagt. Am Schluss gibt der Schüler die Hausaufgaben ab, die er von der Tsûkyû-Lehrperson über die Neujahrsferien erhalten hat: 3. Klasse-Rechnungen: 4x25 Rechnungen kleines 1x1. 4x25 einfache Divisionsrechnungen (kleines 1x1), 10x10 schriftliches Rechnen: 1- und 2-stellige Rechnungen. Zum Beispiel: 25x5, 56x5.

Protokoll: Tsûkyû-Unterricht Beispiel 5: Klasse 32

1 Junge und 1 Mädchen, 9 Jahre, 4. Klasse.

11.50 Bruchrechnen: Die Kinder haben die Streifen ganz verschnitten und wieder zusammengeklebt. Der Junge kann sagen, wie viel alles ist. Sie haben nur bis einen Fünftel geschnitten. Sie reden miteinander über diese geschnittenen Streifen.

Es wird komisch, wenn die Lehrperson sagt, wenn man den Streifen in eins teilt erhält man eins. Die Kinder konnten dies nicht ganz verstehen.

11.54 der Junge steht auf, klettert auf den Stuhl und holt ein Buch aus dem Regal. Er hat überhaupt keine Lust, zu rechnen. Es entsteht keine Konversation.

Jetzt werden die Teile des Bruches benannt: oben: Bruchkind (bunshi), unten: Bruchmutter (bunbo).

Der Schüler zeigt enormes Interesse am Bruchrechnen. Er hat gute Gedankengänge in der Mathematik.

Die Lehrperson faltet den Streifen immer wieder und fragt: «Wie gross ist das?» Der Junge konnte die Grösse immer sagen. Die Lehrperson schreibt an der Wandtafel und der Junge ist somit schon wieder abgelenkt, es scheint ihm langweilig zu sein. Er scheint mit den Gedanken abzuschweifen.

Der Junge scheint alles handelnd erfahren zu müssen. Dann löst er es gut. Scheint noch nicht abstrahieren zu können. Aber wenn er es sieht, kann er es ausdrücken. Der Junge hat gute Ideen. Wenn er etwas Gutes antwortet, heisst es, «genau so, genau so». Wenn der Schüler etwas macht, dann hört die Lehrperson zwar zu, aber stellt immer weiter Fragen zum mathematischen Problem.

Der Junge hat ein recht gutes Verständnis von Zahlen.

12.09 Sie suchen etwas gemeinsam, den Taschenrechner.

Der Schüler findet die Regel einer Rechnung selber heraus. Es wird alles der Reihe nach aufgeschrieben. Das heisst, die Lehrperson schreibt ihm alles auf.

12.13: Der Junge scheint genug zu haben, nimmt ein Buch, beginnt zu lesen. Die Lehrperson versucht nochmals seine Aufmerksamkeit zu erhalten, doch der Junge ist bereits mit dem Buch absorbiert. Als der Junge dann auf die Frage reagiert, findet die Lehrperson, es hätte doch keinen Sinn mehr, er solle doch lesen.

Wenn der Junge sich auf etwas konzentrieren kann, wird er ruhig und das ganze Zappeln hört auf einmal auf. Er liest aufmerksam und konzentriert. Da sieht man keinen Konzentrationsmangel oder irgendetwas Ähnliches.

Die Lehrperson sitzt einfach vis-a-vis des Schülers und macht nichts, überlegt, schaut sich das Rechnungsbuch an, sagt, «so ist das». Der Junge ist kaum mehr ansprechbar, seit er das Comic zu lesen begann. Die Stunde wird um 12.25 Uhr so beendet.

Anhang-7h: Methoden im Tsûkyû-Unterricht

Lernspezifische Unterstützungen

Schüler/innen schreiben Theorien und Lösungen ab

Klasse	Abschnitt	Text
k2	26	Er erinnert sich nicht an gewisse Dinge, die er ganz oft gesehen und gehört hat. Der Schüler zeichnet sehr gerne.
k32	22	Der Schüler findet die Regel selbst heraus. Es wird alles der Reihe nach aufgeschrieben. Das heisst, die Lehrkraft schreibt ihm alles auf.

Die Lehrperson gibt Anweisungen

Klasse	Abschnitt	Text
k3	17	15.29 Die Lehrkraft schreibt dem Schüler eine Frage auf. Sie besprechen sie miteinander. Dann soll er die Antwort auf das Blatt schreiben. Er aber steht auf und öffnet eine Schublade, in denen Bleistifte liegen. Er beantwortet die Frage nicht: seit wann es die U-Bahn gibt.

Besprechungen mit und Ermutigungen durch die Lehrperson

Klasse	Abschnitt	Text
k6	27	Die ganze Zeremonie wird wiederholt und die Schüler werden auf verschiedene Fehler hingewiesen. (Es scheint, dass diese Treffen so wichtig sind, dass sie beinahe in allen Stunden einmal geübt werden).
k16	9	Lernbehinderung? / Oberschule: 16.16 Als ich ins Zimmer trete, spielt der Schüler bereits mit sehr komplizierten Harmonien. Er schlägt sehr stark auf die Tastatur. Es schmerzt in den Ohren, weil er so stark auf die Tastatur hämmert. Die Lehrkraft sagt ihm, dass er feiner anschlagen soll, was er auch gleich umsetzen kann.
k17	29	14.19: Die Gruppe beginnt zu singen, nachdem auch die Lehrperson gestartet hat.
k26	12	Sprache / Japanisch: Die Lehrkraft beginnt das Diktat zu schreiben. Es sind drei Zeilen in 15 Minuten. Die Lehrkraft versucht den Schüler mit den verschiedensten Methoden zu motivieren.
k26	16	Der Text wird ausgedruckt. Der Schüler liest den Text vor, dann insistiert die Lehrperson, dass der Schüler weiter diktiert.
k26	17	Wenn er einen Ausdruck nicht weiss, wird er aufgefordert, sich zu erinnern. Die Lehrperson insistiert immer weiter, bis der Schüler wieder einen Satz diktiert.
k26	19	Wenn die Sätze keinen Sinn machen, wird der Schüler gebremst und die Lehrperson fragt, erklärt wie der Satz gemeint sein könnte.
k26	21	11.23 Der Text wird verbessert und in einen längeren Satz geändert. «Lies bitte». Sie besprechen das Geschriebene.
k28	12	Rechnungsschwäche: Die Lehrperson leitet die Schüler an, verlangt etwas, lässt nicht alles durch und fordert sie etwas heraus. Sie hat farbige, 30cm lange Streifen vorbereitet. Die Schüler/innen müssen mit Messen und anderen Mitteln den rosa Streifen in zwei Teile, den grünen Streifen in drei Teile und den gelben in vier Teile schneiden.
k32	9	Rechnungsschwäche: 11.50 Bruchrechnen: Mittlerweile haben die Schüler die Streifen ganz verschnitten und wieder zusammengeklebt. Der Schüler weiss, wie viele es sind. Sie haben nur bis einen Fünftel gerechnet. Sie reden miteinander über diese geschnittenen Streifen.

Lehrpersonen erklären und zeigen vor

Klasse	Abschnitt	Text
k2	25	14.25 Die Lehrkraft muss ihm für die nächste Aufgabe viele Hinweise geben. Aber sie hält ihn an der Stange. Sie redet ununterbrochen und er gibt eher undeutliche Antworten.
k3	15	15.26 <i>densha quiz</i> (Zugrätsel). Der Schüler will etwas schreiben. Aber die Lehrkraft fordert ihn auf, es zuerst zu sagen, bevor er es schreibt.
k6	46	10.56 Der Schüler verteilt, gibt jeder Spielerin eine Karte und zählt immer 1,2,3. Die Lehrperson will ihn korrigieren und die Runden zählen lassen, doch er reagiert nicht und sie lässt ihn weitermachen. Er stoppt tatsächlich, als alle 7 Karten haben.
k17	17	Einem Schüler sagt sie: ganz fein. Er kann es und wird dafür gelobt.
k32	10	Es ist seltsam, wenn die Lehrkraft sagt, wenn man den Streifen in eins teilt erhält man eins.

k32	13	Jetzt werden die Teile des Bruches benannt: oben: Bruchkind (<i>bunshi</i>), unten Bruchmutter (<i>bunbo</i>).
k41	22	Die Stunde ist eine Diskussion, wobei die Lehrkraft einen Wissensvorsprung hat. Sie erklärt nicht alles, sondern der Schüler soll selber das Wichtigste herausfinden.
k41	11	11.17 Der Schüler hat eine Aufgabe falsch gelöst. Die Lehrkraft beginnt zu erklären. Doch der Schüler beharrt auf seinem Ergebnis. Die Lehrkraft erklärt weiter und der Schüler wird wütend und eher laut. Er klopft auf den Tisch, redet laut und sagt: «es ist so», «es ist so»...(zirka 5 mal)
k41	13	Doch die Lehrkraft erklärt weiter und der Schüler kann sich wieder konzentrieren.

Lehrpersonen stellen Fragen

Klasse	Abschnitt	Text
k2	14	13.50 Der Schüler beginnt auf die Antworten besser zu reagieren. Es entsteht eine Konversation, bei der die Lehrkraft viele Fragen stellt. Sie lesen nun eine Frage nach der anderen und diskutieren die Fragen. Der Schüler weiss vieles nicht, was die Lehrkraft fragt oder was in den Sätzen vorkommt. 14.05 Der Schüler ist müde, er will nicht mehr mitmachen. Die Lehrkraft fordert ihn weiterhin.
k2	29	Er kann alles lesen, aber er liest ziemlich leise. Wenn er kleine Buchstaben lesen muss, findet er sie zu klein. Es ist klein, deshalb verstehe ich es nicht. Die Lehrkraft fährt fort und versucht weiter Fragen zu stellen, auf die er eine Antwort geben soll. Er zeichnet sie ihr. Sie ruft «Bing-bong», was «richtig» oder «bravo» heisst.
k4	25	15.30 Die Lehrperson fragt ihn wieder einige <i>kanji</i> . Er schaut auf die Uhr und sagt, nun ist es halb vier Uhr.
k6	51	11.34 Er beginnt zu malen. Er soll mich abmalen, weshalb er mich ziemlich lange anschaut. Er spricht beim Zeichnen mit sich, man versteht aber nicht genau, was er sagt. Er zeichnet mit vielen Strichen, sehr sorgfältig, dabei liegt die Hand auf dem Blatt. Die Lehrkraft versucht mit ihm ein Gespräch zu führen. Er betrachtet mich oft, was er als nächstes zeichnen könnte.
k32	15	Die Lehrkraft faltet den Streifen immer wieder und fragt, Welche grösse es sei. Der Schüler konnte die Grösse immer sagen.

Fähigkeiten

Klasse	Abschnitt	Text
k4	16	15.06 Der Schüler löst ein Fehlerblatt (20 Fehler sind zu finden). Er kann über die vielen komischen Fehler lachen. Findet die meisten Fehler, kann aber nicht genau sagen, wieso es Fehler sind. Sie sind einfach «komisch» (<i>okashi</i>).
k6	16	Oft hat er Schwierigkeiten, über den Zehner zu rechnen. Er versucht die Rechnung mit grauen Stäbchen. Aber auch damit hat er Mühe.

Der Schüler übernimmt die Initiative

Klasse	Abschnitt	Text
k2	11	Letztes Mal spielten sie mit Figuren im Sandkasten. Ein Schüler will es nochmals sehen und wir bleiben dort für zirka 5 bis 10 Minuten.
k4	20	Er findet Karten auf dem Tisch und nimmt sie. Die Lehrkraft bereitet ein Kanji-Erkennungsspiel vor.
k4	26	15.31 Er sucht sich ein Spiel aus, weiss aber nicht mehr, welches er spielen wollte. Er wählt dann Jenga, stellt es auf und erklärt, wie es beim letzten Mal war. Er findet es gibt viel zu tun beim Aufräumen. Er nimmt plötzlich alle Plättchen vom Jenga hinunter und reiht sie hinter einander auf, so dass er am Schluss an einem stupsen kann und alles der Reihe nach umfällt.
k6	15	Stottert, Konzentrationsschwierigkeiten, Körperkontrolle gering: Dann erzählt er, dass sie jetzt in der Schule sehr schwierige Rechnungen hätten: drei Summanden: $5+8+2=$?
k16	17	16.41 Die Lehrperson spielt eine andere Version des <i>kampai</i> (populäres Lied). Er mag das nicht hören und sagt, dass es falsch sei. Er setzt sich wieder an das Piano, um ihr zu zeigen, wie man es zu spielen hat.
k32	23	12.13 Der Schüler scheint genug gelernt zu haben, nimmt ein Buch und beginnt zu lesen. Die Lehrkraft versucht nochmals seine Aufmerksamkeit zu wecken, doch der Schüler ist bereits ins Buch vertieft. Als er auf eine Frage reagiert, findet die Lehrkraft, es hätte doch keinen Sinn mehr, er solle doch lesen.

Kontrolle

Klasse	Abschnitt	Text
k3	14	15.24 Nun die zweite Frage auf der nächsten Doppelseite. Er versteht nicht, welche Seite er öffnen soll. Er möchte weiterblättern, aber die Lehrkraft hält ihren Arm auf die gewünschte Seite.

Die Lehrpersonen loben

Klasse	Abschnitt	Text
k2	7	Der Schüler ist klein, etwas übergewichtig, hat Probleme mit der Aussprache. Die Lehrperson berührt ihn oft, nach jedem Lob wird ihm über den Kopf gestrichen.
k3	13	Die Lehrkraft hat ihm Fragen auf Zetteln geschrieben, die er lesen und beantworten muss. Sie fordert ihn heraus und fragt einiges. Auch hier streichelt die Lehrkraft über seinen Kopf, wenn sie ihn lobt.
k5	16	13.56 Sie beginnen das Spiel nochmals von vorn. Zuerst werfen sie drei Würfel. Sie zählen die Augen zusammen. Diese Zahl tauschen sie in Einer. Sobald er wieder 10 Einer hat, muss er diese in einen Zehnerstreifen wechseln. Die Lehrkraft lobt ihn immer wieder.

Lehrpersonen reagieren nicht / unterstützen nicht

Klasse	Abschnitt	Text
k6	46	10.56 Der Schüler verteilt, gibt jeder Spielerin eine Karte und zählt immer 1,2,3. Die Lehrperson will ihn korrigieren und die Runden zählen lassen, doch er reagiert nicht und sie lässt ihn weitermachen. Er stoppt tatsächlich, als alle 7 Karten erhalten haben.
k16	10	16.18 Es wird wieder lauter und härter.
k16	11	16.30 Der Schüler hat den feinen Ton wieder gefunden. Er hat auch ein Gefühl für die Musik und den Rhythmus, hat die Geduld, die Noten auszuhalten.
k17	15	Die Lehrkraft erklärt es nochmals, dann wird «Stille Nacht» gespielt und die Schüler schaffen es, beinahe bis zum Schluss die Kugeln in dem Tuch zu lassen. Kurz vor Schluss bewegt sich ein Schüler ganz plötzlich sehr heftig und alle Kugeln fliegen auf den Boden.

Sonstiges

Klasse	Abschnitt	Text
k3	16	15.27 Sie schauen sich ein Buch über Züge an. Er muss noch eine Beschreibung lesen.
k3	18	15.30 Er sagt, dass er jetzt eine Verabredung mit einem anderen Jungen hätte.
k3	21	Danach dürfen die Schüler mit einem langen Seil seilspringen, wobei die Rollen ganz klar bestimmt sind. Zuerst zehnmal, dann zwanzigmal, danach zehnmal zusammen.
k4	21	15.23 Der Schüler schreibt die japanischen Zahlen von 1 bis 10 auf.
k4	22	Er deckt alle Zettel wieder auf.
k5	14	Nun wird zuerst gezählt, wie viel jeder hat. Zehn 10er Streifen können dann weiter in eine 100er-Platte umgetauscht werden.
k5	15	Über Hundert konnte er bis vor kurzem noch nicht zählen. Auch über den Zehner konnte er im April noch nicht rechnen.
k6	42	Da ich nicht weiss, wie das Spiel geht, frage ich ihn, ob er es mir erklären kann. Nun schreibt er mir die Regeln auf.
k17	16	13.58 Machen wir etwas anderes. Die Lehrkraft spielt Kirchenmusik und schlägt zwei Eisen aneinander. Dann dürfen es die Schüler auch machen. Das Instrument geht der Reihe nach um. Die Lehrperson assistiert die Schüler.
k32	14	Der Schüler zeigt enormes Interesse am Bruchrechnen. Er hat sehr gute Gedankengänge.
k32	17	Die Lehrkraft schreibt an die Wandtafel und der Schüler ist wieder abgelenkt.
k41	9	Rechnungsschwäche/ ADHD: 11.07 Der Junge sitzt konzentriert am Tisch und rechnet mit der Lehrkraft. Als Hilfsmittel hat er Papierstreifen wie in den Stunden zuvor.

Spiele

Klasse	Abschnitt	Text
k5	12	Er spielt ein Spiel mit der Lehrkraft. Rechnen – sie würfeln und erhalten die verschiedensten Punkte. Dann bekommen sie die Blättchen und wenn sie zehn Blättchen haben, können sie diese in einen 10er Streifen eintauschen.
k5	16	13.56 Sie beginnen das Spiel nochmals von vorn. Zuerst werfen sie drei Würfel. Sie zählen die Augen zusammen. Diese Zahl tauschen sie in Einer. Sobald er wieder 10 Einer hat, muss er diese in einen Zehnerstreifen wechseln. Die Lehrkraft lobt ihn immer wieder.
k5	17	14.03 Sie vergleichen, wer mehr hat.
k5	19	14.09 Alle Punkte werden gezählt und falls nötig, werden die 10er-Streifen in eine «Hunderterplatte» gewechselt.
k5	21	Die Lehrkraft hat mit 10 Punkten verloren. Sie vergleichen, um festzustellen, ob sie richtig gerechnet haben.
k5	23	14.18 Wir spielen zweimal Uno und sind um 14.35 fertig.

Wiederholungen

Klasse	Abschnitt	Text
k2	13	Sie diskutieren ein Bild und danach gibt es ein Textblatt, wovon er einen Satz lesen muss. Danach sagt sie, dass er dasselbe vor grossem Publikum lesen solle. Er liest zuerst ganz leise, so dass ich es nicht verstanden habe. Als ich sage, ich wisse die Antwort nicht, liest er sie für mich vom Blatt ab. Als die Lehrerin ihn auffordert, nochmals die Frage zu stellen, liest er den Satz ganz laut und deutlich. Danach sitzt der Schüler kniend auf dem Stuhl.
k2	8	Sprachbehinderung Die Lehrkraft wiederholt ihre Aufforderungen und Fragen sehr oft.
k17	25	Das Lied wird immer wieder gespielt. Mit einer Kugel die man gut sehen kann, klappt es besser. Sie beginnen zu singen. doch dann fällt die Kugel wieder auf den Boden.

Lehrperson berät die Eltern

Klasse	Abschnitt	Text
k6	38	Nun redet die Lehrperson mit den beiden Müttern, während die Schüler herumklettern. Sie können gut miteinander spielen, kommunizieren aber kaum.

Nicht zu kategorisieren

Klasse	Abschnitt	Text
k4	11	Rechnen / Sprache: 14.51 Erkläre mir, was da steht: «matsudane, ...»
k6	22	9.55 kommt ein zweiter Schüler mit stärkeren sprachlichen Problemen dazu. Er hat Schwierigkeiten, die Worte auszusprechen.
k6	29	In der Zwischenzeit sind die beiden gehüpft und die Lehrkraft erklärt, dass die beiden noch nicht Seilhüpfen können. In Japan könnten dies die meisten Kinder, da es im Kindergarten ständig geübt wird.
k6	43	10.44 Er ist mit dem Schreiben fertig. Beim Erklären gibt er sich grosse Mühe, deutlich zu sprechen. Doch manchmal findet er die Worte nicht. Er stottert und kann die Zunge nicht immer kontrollieren. Er versteht alles. Auch die Feinmotorik ist nicht schlecht. Er hat aber zackige Bewegungen. Wenn er etwas sagen will, dann braucht er mehrere Anläufe, bis ein Ton herauskommt.
k6	51	11.34 Er beginnt zu malen. Er soll mich malen. Er betrachtet mich ziemlich lange. Er spricht beim Zeichnen mit sich, man versteht aber nicht genau, was er sagt. Er zeichnet mit vielen Strichen, sehr sorgfältig, dabei liegt die Hand auf dem Blatt. Die Lehrkraft versucht mit ihm ein Gespräch zu führen. Er betrachtet mich oft, was er als nächstes zeichnen könnte.
k17	14	Die Hilfslehrkraft spielt «Jinggle Bell» (ein eher schnelles Lied) und die Schüler lassen die Rasseln im Tuch rasseln, indem sie das Tuch auf und ab bewegen. Schon bald sind alle Kugeln auf dem Boden.

Verhaltensspezifische Unterstützungsmassnahmen

Klasse	Abschnitt	Text
k1a-c	13	Im Turnzimmer stellen sich die Schüler/innen wieder in eine Reihe. Alle erhalten einen Gegenstand, welche sie für die Vorstellung brauchen.
k1a-c	14	Dann stellen sich die Schüler auf der anderen Seite wieder in eine Reihe auf.

k1a-c	15	Es wird ein Lied mit dem Rekorder gespielt. Die Schüler sollen dazu mitsingen. Sie singen ziemlich gut.
k1a-c	16	Für die Präsentation müssen sie einzeln nach vorn gehen und sich vor ein imaginäres Publikum hinstellen. Jeder hat seine Rolle. Als alle fertig sind, sagt die Lehrperson «aufgepasst» (« <i>kyō tsukete</i> ») und alle verbeugen sich. Danach versorgen die Schüler alles und setzen sich auf eine Bank.
k1a-c	19	Alle gehen in der Einerreihe ins Klassenzimmer zurück.
k1a-c	22	Die Schüler stellen sich wieder um den Tisch und es werden mit scharfen Messern Würstchen geschnitten. Nachher erhalten zwei Schüler/innen gemeinsam eine kleine Gurke, die sie wieder nach einer bestimmten Art schneiden sollen.
k4	28	15.36 Der Schüler baut den <i>Jenga</i> -Turm wieder auf und redet mit der Lehrkraft.
k6	41	Dann fragt er mich, ob ich mitspielen will. Der Anfang des Satzes war deutlich, doch den Mittelteil habe ich nicht verstanden. Er vermischt alle Laute.
k6	30	10.23 Jetzt spielen sie zu zweit Fussball (mit einem weichen Plastikball). Beide haben wenig Gefühl für den Ball, wenn sie ihn treten. Der Ball fliegt irgendwohin, mit viel Kraft wird er getreten. Dann werden die Eltern aufgefordert, mit ihren Kindern zu spielen.
k16	16	16.35 Schauen wir es einmal, wie es wird. Nun singt er die Noten, die sie spielen soll. Danach spielen sie vierhändig auf dem Klavier, eine Blockflöte begleitet sie. Er sagt der Blockflötenspielerin, was sie spielen soll, doch diese bringt es nicht ganz auf die Reihe.

Aufforderungen und Zurechtweisungen / Andere Methoden

Klasse	Abschnitt	Text
k1a-c	18	10.14 Die Schüler/innen müssen sich richtig hinsetzen. Der <i>kōban</i> sagt, jetzt ist der dritte Teil des Unterrichts beendet.
k2	21	Er verweigert sich. Die Lehrkraft redet ununterbrochen mit ihm und fragt ihn immer wieder neue Dinge, so dass er darauf reagieren kann. Doch er kommt nicht mehr zum Pult zurück und zeichnet weiter. Sie lockt ihn mit einem Buch, welches er mag, zurück. Er darf ihr eine Frage stellen. Es dauert lange, bis sie es herausfindet. Doch als sie es herausfindet, wird er wütend und will vom Tisch weg. Sie kann ihn aber wieder für das Buch interessieren. Er sitzt nun (14.20) richtig auf dem Stuhl.
k3	20	Plötzlich sagt die Lehrkraft, es habe geklopft. Der Schüler geht sofort zur Tür und öffnet sie. Ein Schüler kommt herein. Er weise Autismus aus. Er spielt etwas mit einem kleinen elektrischen Key-board vor, während seine Lehrperson ihn mit der Flöte begleitet.
k4	14	15.00 Der Schüler schreibt die Rechnung auf. Die Mutter lässt eine Bemerkung fallen und er reagiert auf sie. Die Lehrkraft fokussiert ihn wieder auf die Aufgabe.
k4	15	Nun liegt er beinahe auf dem Tisch, doch setzt er sich wieder richtig hin, als er etwas schreiben muss. Als er fertig ist, redet er weiter mit der Lehrkraft, dann plötzlich steht er fast auf dem Tisch.
k6	17	Nachdem sie drei/vier solche Rechnungen gemacht haben, sagt der Schüler, er sei müde.
k6	30	10.23 Jetzt spielen sie zu zweit Fussball (mit einem weichen Plastikball). Beide zeigen wenig Gefühl für den Ball, wenn sie ihn treten. Der Ball fliegt irgendwohin, mit viel Kraft wird er getreten. Dann werden die Eltern aufgefordert, mit ihren Kindern zu spielen.

Die Lehrperson stellt fortwährend Fragen

Klasse	Abschnitt	Text
k2	27	14.37 Er scheint sich zu verweigern. Er zeichnet einfach vor sich hin, versucht zu antworten, aber oft sagt er, ich weiss nicht.
k5	9	Dyskalkulie / Gefahr von Schulverweigerung: Beobachtung: der Schüler hat beide Beine auf dem Boden. Die linke Hand stützt sich auf dem Stuhl, während er alles andere mit der rechten Hand macht, sie aber am liebsten auch woanders als auf dem Tisch hätte. Er scheint müde zu sein, redet sehr wenig und beantwortet nur Fragen.
k26	23	Sie beginnen mit dem <i>shōgi</i> -Spiel. Es wird still. Beide reden nur noch wenig, der Schüler scheint konzentriert zu sein. Er reagiert auch nicht auf das, was die Lehrperson sagt.
k32	19	Wenn der Schüler etwas sagt, dann hört die Lehrkraft zwar zu, aber sie fragt immer wieder etwas anderes.

Der Schüler hat die Initiative

Klasse	Abschnitt	Text
k2	12	Als wir im Zimmer sind, muss er zuerst ein kaputtes Gerät ausprobieren. Danach setzen sich alle an den Tisch.
k3	22	Nachdem sie alles versorgt haben, holen sie ein kurzes Springseil und üben damit. Als sie damit fertig sind, wollen sie «Alle gegen alle» (<i>catch ball</i>) spielen.
k4	18	15.15 Der Schüler spielt mit einem Holzteilchen in der Hand. Die Lehrkraft fragt, was es ist und reparieren den Holzdinosaurier danach. Dabei helfen die Lehrperson und die Mutter mit.
k6	39	10.38 Zurück im Zimmer fragt die Lehrkraft, was willst Du jetzt machen? Der Schüler braucht lange, bis er sagen kann, was er will. Dann erklärt er, er möchte Uno spielen. «Wie oft möchtest Du es spielen?» «Zweimal».
k17	30	14.20 Wir sollten das leise machen. Die Gruppe will auch das Tuch halten, bewegt es aber nicht. Die Schüler wollen es nochmals machen, jetzt da sie Erfolg haben.
k26	13	Der Schüler nimmt das japanische Schach (<i>shôgi</i>), packt es aus und stellt es nach und nach auf. Die Lehrperson sagt oft: «Jetzt ist fertig.» «Überlege.» «Was soll ich schreiben?» «Versuche Dich zu erinnern, was am Fest geschah.» Wenn der Schüler etwas Sinnvolles sagt, lobt die Lehrperson ihn. Der Schüler bemerkt, dass er beim Herumspielen mit den Steinen gut nachdenken kann.
k26	15	11.15 Uhr: der Schüler diktiert dem Lehrer noch 3-4 neue Sätze. Dann findet er, dass er genug geschrieben hätte.

Körpersprache

Klasse	Abschnitt	Text
k41	20	Die Lehrkraft hebt den Finger hoch, was bedeutet, dass er leise sein soll.

Die Lehrpersonen loben

Klasse	Abschnitt	Text
k1a-c	28	Später dürfen die Schüler im Tatami-Mattenzimmer neben ihren Müttern ihren Imbiss essen. Einigen Schüler/innen schmeckt nicht alles. Alle werden überschwänglich gelobt, wenn sie es trotzdem essen. Es wird ausdrücklich erwähnt, dass sie sehr gut sind.
k6	37	Ein Schüler ruft «Spielzeit» (<i>«tanoshimi kai»</i>) nochmals (vor den Eltern). Die Mutter des anderen Schülers lobt ihn: sehr gut. (<i>jôsu desune</i>).

Lehrperson reagiert nicht oder verhalten sich passiv

Klasse	Abschnitt	Text
k3	11	Sozialkompetenz/ Sprache : Um 15.08 kommt ein anderer Schüler und sie müssen sich auf ein gemeinsames Spiel einigen. Es dauert lange, bis sie sich einigen können, aber die Lehrpersonen lassen sie aushandeln. Sie einigen sich schliesslich auf 15.30.
k3	12	15.19 Der Schüler sitzt mit der Lehrperson am Tisch und sie reden über eine in einem Bilderbuch abgebildete Küche. Einige Dinge sind unsichtbar. Man muss die Kästen öffnen. Der Schüler kann nicht ruhig sitzen. Er wackelt vor und zurück.
k3	17	15.29 Die Lehrkraft schreibt dem Schüler eine Frage auf. Sie besprechen sie miteinander. Dann soll er die Antwort auf das Blatt schreiben. Er aber steht auf und öffnet eine Schublade, in denen Bleistifte liegen. Er beantwortet die Frage nicht: seit wann es die U-Bahn gibt.
k4	13	Der Schüler sitzt auf den Knien, spielt mit einem Holzplättchen, bewegt es oft, redet plötzlich mit seiner Mutter, bewegt seinen ganzen Körper auf den Knien hin und her (nur leicht). Die Lehrkraft schreibt ihm alles auf. Er liest, was auf dem Streifen steht.
k4	17	15.13 Die Lehrkraft überprüft, welche <i>kanji</i> er geschrieben hat. Er turnt um den Tisch herum.
k4	24	15.29 Die Lehrkraft sortiert die Karten und der Schüler hüpfte im Zimmer herum. Er hat Mühe, still zu sitzen. Ab und zu unterhält er sich mit seiner Mutter.
k4	26	15.31 Er sucht sich ein Spiel aus, hat aber vergessen, welches er spielen wollte. Er wählt dann Jenga, stellt es auf und erklärt wie es beim letzten Mal gewesen ist. Er findet, es gibt beim Aufräumen viel zu tun. Er nimmt plötzlich alle Plättchen vom Turm herunter und reiht sie hinter einander auf, so dass er am Schluss an einem stupsen kann und alle nach einander umfallen.
k4	27	Die Mutter beginnt zu spielen, während der Schüler seine Linie weiterführt. Die Lehrkraft ist aus dem Zimmer gegangen. 15.35 Die Lehrkraft kommt zurück und korrigiert die Hausaufgaben. Der Schüler stellt

		währenddessen immer noch weiter Steine auf, so dass alle auf einmal fallen können. Nun stösst er einen Stein an, aber nicht alle Steine fallen nacheinander um.
k6	18	Die Lehrkraft redet weiter mit ihm und sie beginnen einen Weihnachtsbaum zu basteln, der selber steht (aus Papier): einmal oben eingeschnitten, einmal unten eingeschnitten.
k6	19	Der Schüler hat sehr gut geschnitten. Danach kann er den Baum zusammensetzen und anmalen. Er zeichnet einen Zug und einen Bahnhof darauf.
k6	20	Doch ab und zu zeigt er wieder Ermüdungserscheinungen und steht auf.
k6	40	Er sucht in allen Schubladen nach den Karten, obwohl die Schublade mit den Karten angeschrieben ist.
k16	15	16.32 Wenn die Hilfskraft einen Fehler macht, dann wird er beinahe ungeduldig und korrigiert sie.
k17	31	14.21 Akkorde werden im Rhythmus gespielt und die Schüler sollen im Rhythmus klatschen. In die Hände, dann mit den Nachbarn auf beiden Seiten. Ein Schüler sitzt nur da und klatscht auf seine Beine, wobei er eine Hand im Schoss hält.
k26	20	Der Schüler spielt immer noch mit den Steinen auf dem <i>shôgi</i> -Spiel.
k32	11	11.54 Der Schüler steht auf, klettert auf den Stuhl und holt ein Buch vom Regal. Er scheint keine Lust auf Rechnen zu haben.
k41	11	11.17 Der Schüler hat eine Aufgabe falsch gelöst. Die Lehrkraft beginnt zu erklären. Doch der Schüler beharrt auf seinem Ergebnis. Die Lehrkraft erklärt weiter und der Schüler wird wütend und eher laut. Er klopft auf den Tisch, redet laut und sagt: «es ist so», «es ist so»...(zirka 5 mal)
k41	14	11.20 Der Schüler hat wieder eine Aufgabe nicht lösen können. Er schiebt das Aufgabenblatt von sich und sagt: «Es ist gut, es genügt».
k41	15	11.21 Der Schüler sucht eine Schere. Sagt, « <i>hazami</i> », « <i>hazami</i> ».
k41	16	Der Schüler wird wieder wütend: « <i>es geht nicht!</i> » (« <i>muri da yô</i> »).
k41	18	Die Lehrkraft erklärt die Funktion des Nenners. Der Schüler beginnt das Rechnen zu begreifen. Wenn der Schüler etwas nicht weiss, dann zappelt er auf dem Stuhl herum. Wenn er konzentriert ist, dann ist er sehr ruhig.
k41	19	11.25 Als die Lehrkraft wieder zu erklären beginnt, sagt er «ich habe verstanden», «ich habe verstanden» und wird laut.

Sonstiges

Klasse	Abschnitt	Text
k3	19	Doch dann schreibt er plötzlich ganz schnell. Er muss es aber wieder radieren und schreibt dann die richtige Antwort Die Lehrperson liest die Frage nochmals und er muss seine Antwort lesen. Dann diskutieren sie über die ersten Züge und wie viele Jahre dies her ist.
k17	21	14.08 Die Musik ist fertig und die Lehrperson nimmt sofort die Instrumente zu sich.
k32	27	Die Lehrkraft sitzt einfach dem Schüler gegenüber und macht nichts, überlegt, schaut sich das Rechnungsbuch an, sagt: «ach so, ach so».

Lehrpersonen thematisieren Probleme

Klasse	Abschnitt	Text
k2	16	14.08 Der Schüler steht auf und macht nicht mehr weiter. Die Lehrkraft erzählt ihm, dass sie ein Spiel habe, worüber sie bereits gesprochen haben. Sie zeigt es ihm und nimmt 4 Karten (schwarz auf orange). Dann muss er das Tier erraten, das sie ihm beschreibt. Er muss auf einem Blatt bis 4 nummerieren. Die Antwort schreibt er auf das Blatt mit Filzstift. Als er es geschrieben hat, darf er die Antwort geben. Die Antwort ist falsch, denn die Lehrkraft sagt: «Buhbuh!» Sie gibt einen anderen Hinweis und nun schreibt er ein anderes Tier auf, das richtig ist. Das zweite Tier erratet er nicht und will mit dem Spiel aufhören.

Aufforderungen und Zurechtweisungen

Klasse	Abschnitt	Text
k1a-c	23	Wichtig: die Lehrperson sagt immer wieder: «Zeit, um zuzuschauen» und wartet, bis alle hinschauen. Dann zeigt sie, wie man die Würstchen oder die Gurke nicht schneiden soll. Wichtig ist der «Katzengriff» (« <i>neko neko suru</i> ») (die Krallen eingezogen).
k1a-c	26	Nun geht es zur Zubereitung von <i>o-nigiri</i> (Reisballen mit wenig Fisch oder ähnlichem in der Mitte): Die Schälchen, um <i>o-nigiri</i> zu formen, und das Papier in den Schälchen wurde bereits vorbereitet. Die Kinder sehen zu, wie <i>o-nigiri</i> zubereitet werden und dürfen sie selber formen: Der Reis ist noch sehr heiss. so dass ein Kind zu weinen beginnt. als es ein Loch in den Reis

		graben sollte. Die Lehrkraft sagt: «durchhalten» (<i>gambarimashô</i>). Er kann den Reis zu einem Dreieck formen, auch wenn er es immer noch heiss findet und fortwährend sich ermutigt: « <i>gambarimashô</i> ».
k1a-c	27	Nachdem die <i>o-nigiri</i> geformt sind, werden die <i>o-bento</i> -Schalen (Imbiss-Schale) hervorgehoben und mit den zubereiteten Esswaren gefüllt. Es wird betont, dass auf die Farbenkombination geachtet werden soll.
k2	14	13.50 Der Schüler beginnt auf die Antworten besser zu reagieren. Es entsteht eine Konversation, bei der die Lehrkraft viele Fragen stellt. Sie lesen nun eine Frage nach der anderen und diskutieren sie. Der Schüler weiss vieles nicht, was die Lehrkraft fragt oder was in den Sätzen vorkommt. 14.05 Der Schüler ist müde, er will nicht mehr mitmachen. Die Lehrkraft fordert ihn weiterhin.
k2	17	Beim dritten nimmt sie deshalb ein Tier, das er leicht herausfinden sollte, doch er findet es nicht heraus und schreibt etwas Falsches auf. Die Lehrkraft versucht es so zu wenden, dass er doch noch ein Erfolgserlebnis hat. Aber nachdem er herausgefunden hat, dass es wieder falsch ist, gibt er auf, wird wütend, geht an die Wandtafel und malt. Die Lehrkraft zeigt sich überrascht und sagt, dass er solche Fragen das letzte Mal besser gelöst habe.
k2	30	Es ist 14.33 und der Schüler will einfach nicht mehr, zeichnet immer wieder und redet nicht mehr viel. Doch er scheint die Lehrperson zu mögen. Um 14.35 ist die Fragestunde beendet. Was möchte er machen? Er wählt ein Memorie-Spiel, aber da es kaputt ist (Batterie leer), will er etwas malen. Doch die Lehrkraft hat keine Kopie, die er ausmalen könnte. Nun spielen sie <i>Crash-Air-Hockey</i> . Er will es aber mit der Lehrkraft spielen und nicht mit mir. Langsam «taut» er auf. Er redet viel mehr mit ihr und macht es so, dass er gewinnt. Er reagiert auch besser auf die Anweisungen der Lehrkraft. Die Lehrkraft scheint Freude an ihrem Beruf zu haben. Von irgendwoher ist ein ziemlich lautes Geräusch zu hören. Doch die beiden scheinen das nicht zu stören. Sie sind unter sich und es sieht aus, als ob Grossmutter und Kind miteinander spielen.
k3	14	15.24 Nun die zweite Frage auf der nächsten Doppelseite. Der Schüler versteht nicht, welche Seite er öffnen soll. Er möchte weiterblättern, aber die Lehrkraft hält ihren Arm auf die gewünschte Seite gedrückt.
k4	12	In der nächsten Stunde will er einen Flieger basteln. Einen Teil muss er selber bezahlen. Er muss erzählen, wie er zum Kino gefahren ist und welche Fahrkarten er gekauft hat (Preis). Sie rechnen zusammen, wie teuer alles gekommen ist.
k6	31	Die Schüler/innen reden kaum, dafür geben die Lehrperson und später die Eltern immerzu Anweisungen.
k6	52	11.37 «Bitte mach etwas schneller, beeile dich». Dies beeindruckt ihn überhaupt nicht. Er macht im gleichen Tempo weiter. Er scheint sehr in sich zu ruhen. Er scheint es fast mit Absicht zu machen: braucht lange, bis er die nächste Farbe ausgewählt hat, probiert sie erst auf einem separaten Blatt, braucht schwarze Farbe für die Augen. Dann nimmt er langsam einen weissen Stift, aber bitte nicht hetzen.
k16	18	Die Lehrkraft sagt ihm, dass die Stunde nun vorbei ist, aber er kann nicht aufhören. Er sagt plötzlich, dass die Flötenspielerin verzögert spielt/ nicht im Takt spielt.
k41	17	Die Lehrkraft gibt nochmals eine Erklärung und plötzlich sagt er die richtige Lösung.
k41	23	11.28 Die Lehrkraft sitzt am Tisch dem Schüler gegenüber. Plötzlich streckt sie den Arm über den Tisch und klopft dem Schüler auf den Unterarm. Dabei lobt sie ihn.

Einführung / Einleitung

Klasse	Abschnitt	Text
k17	9	13.52: 3 Schüler,
k17	10	Die Lehrkraft will, dass man sich richtig begrüsst. Die drei Schüler sitzen im Kreis mit der Lehrkraft. Sie bespricht ein Buch, das sie aus Deutschland mitgebracht hat. Es ist ein Buch, in dem die Schüler etwas berühren und dann das dazugehörige Tier erraten können.
k1a-c	8	Die Lehrkraft hat als Vorbereitung alle Namen an die Wandtafel geschrieben, um festzuhalten, welche Schüler/innen schon etwas beendet haben. Wenn ein Schüler etwas beendet hat, muss er warten, bis die anderen auch so weit sind.
k1a-c	10	9:46 <i>kôban</i> steht vor der Klasse und fordert alle 5 Schüler auf, sich für den Gruss vorzustellen. Er braucht mehrere Anläufe, bis er es richtig macht. Danach grüssen sich alle mit einer Verbeugung.
k1a-c	11	Alle Schüler müssen sich richtig hinsetzen und ein Schüler muss sagen: Die zweite Stunde ist beendet.
k2	10	Der Schüler kam ins Lehrerzimmer, um die Lehrkraft zu holen.
k3	9	Der Schüler kam etwas zu spät. Zirka um 10.55 Uhr.

k4	9	Die Schülerin kommt früher als der Schüler. Sie will sich zuerst nicht vorstellen und verschwindet wieder. Sie redet nur mit der Lehrkraft.
k4	10	Zuerst spricht der Schüler mit mir. Als die Lehrkraft hereinkommt, will er erst etwas trinken und muss dann noch seine Sachen aufräumen.
	9	Er kommt mit seiner Mutter und wir holen sie im Turnzimmer ab. Dort übt er über einen Bock zu springen. Er kann in allen verschiedenen Varianten über den Bock springen und die Mutter sagt, dass er in der letzten Zeit Fortschritte gemacht habe.
	10	14.45 Der Schüler nimmt ein Bastelmännchen mit, um es zusammenzusetzen. Sie reden darüber, wann er das letzte Mal Basketball (kleines, elektronisches Spiel) spielte. Er hat etwas gebastelt und sie reden darüber, wie und wann er das bastelt hat. Er erzählt, dass er alles alleine und ohne fremde Hilfe in zwei Wochen gemacht habe.

Mutter's Verhalten und Rolle

Klasse	Abschnitt	Text
k4	13	Der Schüler sitzt auf den Knien, spielt mit einem Holzplättchen, bewegt es oft, redet plötzlich mit seiner Mutter, bewegt seinen ganzen Körper auf den Knien hin und her (nur leicht). Die Lehrkraft schreibt ihm alles auf. Er liest, was auf dem Streifen steht.
k4	14	15.00 Der Schüler schreibt die Rechnung auf. Die Mutter lässt eine Bemerkung fallen und er reagiert auf sie. Die Lehrkraft fokussiert ihn wieder auf die Aufgabe.
k4	18	15.15 Der Schüler spielt mit einem Holzteilchen in der Hand. Die Lehrkraft fragt, was es ist. Dann müssen sie einen Holzdinosaurier reparieren. Dabei helfen die Lehrkraft und die Mutter.
k4	19	15.20 Der Dinosaurier wird weggestellt.
k4	24	15.29 Die Lehrkraft sortiert die Karten und der Schüler hüpfte im Zimmer herum. Er hat Mühe, still zu sitzen. Ab und zu unterhält ihn die Mutter.
k4	27	Die Mutter beginnt zu spielen, während der Schüler seine Linie weiterführt. Die Lehrkraft verlässt das Zimmer. 15.35 Die Lehrkraft kommt zurück und korrigiert die Hausaufgaben. Der Schüler stellt währenddessen weitere Steine auf, so dass alle Steine auf einmal fallen können. Nun stösst er an einem Stein, aber nicht alle Steine fallen um.
k4	29	Der Schüler kommt mit seiner Mutter. Wir holen sie im Turnzimmer ab.
k4	30	Die Mutter sagt, dass er in der letzten Zeit grosse Fortschritte gemacht habe.
k4	31	Der Schüler redet plötzlich mit seiner Mutter, bewegt seinen ganzen Körper auf den Knien hin und her
k4	32	Die Mutter lässt eine Bemerkung fallen, er reagiert auf sie.
k4	34	Ab und zu unterhält ihn die Mutter.
k4	35	Die Mutter beginnt zu spielen, während der Schüler seine Linie weiterführt.
k6	30	10.23 Jetzt spielen sie zu zweit Fussball (mit einem weichen Plastikball). Beide zeigen wenig Gefühl für den Ball, wenn sie ihn treten. Der Ball fliegt irgendwohin, er wird mit viel Kraft getreten. Dann werden die Eltern aufgefordert, mit ihren Kindern zu spielen.
k6	36	Die Mutter des anderen Kindes lobt ihn: sehr gut. (<i>jôsu desune</i>).
k6	37	Ein Schüler ruft «Spielzeit» (<i>tanoshimi kai</i>) nochmals (vor den Eltern). Die Mutter des anderen Kindes lobt ihn: sehr gut. (<i>jôsu desune</i>).
k6	38	Nun redet die Lehrkraft mit den beiden Müttern, während die Schüler herumklettern. Sie können gut miteinander spielen, kommunizieren aber kaum.

Stimmung im Klassenzimmer

Klasse	Abschnitt	Text
k5	22	14.15 Die Stunde ist aus. Es kommt ein Schüler mit Zetteln herein. Er darf mir drei Fragen stellen: (kleiner Bruder).
k32	12	Es entsteht gar keine Konversation.
k41	19	11.25 Als die Lehrkraft wieder zu erklären beginnt, sagt er «ich habe verstanden, ich habe verstanden» (« <i>wakatta</i> », « <i>wakatta</i> ») und wird laut.
k41	23	11.28 Die Lehrkraft sitzt dem Jungen am Tisch gegenüber. Plötzlich streckt sie den Arm über den Tisch und klopft dem Schüler auf den Unterarm, während sie ihn lobt.

Schluss

Klasse	Abschnitt	Text
k32	28	Die Stunde ist gelaufen. Erstaunlich, dass eine Stunde wie diese so wenig Früchte trägt.
k1a-c	18	10.14 Die Schüler müssen sich richtig hinsetzen. Ein Schüler sagt, jetzt ist der dritte Teil des Unterrichts beendet.
k4	36	15.39 Er will mit mir Jenga spielen.
k6	32	10.30 Wie immer müssen die Schüler aufstehen und sich für das Spiel bedanken.
k16	19	16.48 Verabschiedung.
k17	34	14.25 Die Lehrkraft beendet die Stunde und die Schüler können im Raum spielen. Sie holen einen Ball und werfen ihn herum. Sie schreien und sind lebendig, und lassen so Energie los.
k26	24	Winterferien-Hausaufgaben von der Tsûkyû-Lehrperson (3. Klasse-Rechnungen): 4x25 Rechnungen kleines 1x1, 4x25 einfache Divisionsrechnungen (kleines 1x1), 10x10 Rechnungen schriftliches Rechnen: 1- und 2-stellige Rechnungen. Zum Beispiel: 25x5, 56x5.
k32	30	Der Schüler ist kaum mehr ansprechbar, seit er den Comic zu lesen begann.
k41	24	Am Schluss wird das Blatt korrigiert und alles auf dem Blatt ist richtig.
k41	25	11.30 Der Schüler holt ein Spiel hervor. Die Lehrperson gewinnt. Obwohl es bereits klingelt, spielen sie nochmals.

Nicht zu kategorisierende Punkte

Klasse	Abschnitt	Text
k16	12	16.22 Er will eine Blockflöte, auf der er <i>kampai</i> (Liedname) spielt. Er hat das auf dem Klavier zu begleiten. Er macht das ohne Noten ziemlich gut.
k16	13	Dann will die Hilfskraft eine Flöte und spielt mit.
k16	14	Nun schreibt der Schüler die Noten auf, mit den Wortnoten / Notenworten do-re-mi-fa. Er schreibt es ohne Fehler auf.
k17	11	Die Schüler sind konzentriert dabei.
k17	12	13.54 Das Buch ist zu Ende. Die Lehrperson nimmt ein Tuch hervor und legt Rasselbällchen in das ausgebreitete Tuch. Die Schüler und eine Lehrperson halten es mit je zwei Händen.
k17	19	14.05 Die Lehrperson nimmt ein anderes Instrument hervor, das mehrere Eisen in einer Reihe hat. Sie spielt mit einem Schüler, der das erste Instrument spielt.
k17	20	14.07 Es kommt noch ein Triangle dazu. Nun hat jeder Schüler ein Instrument, das er nach seinem Gutdünken spielt.
k17	22	14.09 <i>tanoshimi kai</i> (Freudentreffen): nochmals das gleiche mit dem Tuch. Diesmal nimmt auch die Lehrkraft daran teil. Es wird Frère Jacques gespielt. Beim ersten Mal fallen die Bälle schnell herunter. Beim zweiten Mal lässt einer das Tuch los.
k17	23	14.12 Beim dritten Mal gelingt es ihnen ziemlich lange, ohne dass etwas herunterfällt.
k17	26	14.14 Zwei Schüler erhalten ein feines, grünes Tuch, das sie hin-und herschwingen müssen. Es gelingt ihnen, die Bälle auf dem Tuch zu behalten.
k17	27	14.17 Es findet ein Wettbewerb mit den zwei Lehrpersonen statt, welche Gruppe den Ball länger im Tuch halten kann. Nach 15 Sekunden liegt der Ball der Schüler wieder auf dem Boden.
k32	12	Es entsteht gar keine Konversation.
k32	18	Der Schüler muss alles handelnd erfahren. Er macht alles sehr gut. Er scheint aber nicht abstrahieren zu können. Aber wenn er es sieht, dann kann er es ausdrücken. Der Schüler hat enorm gute Ideen, wenn er etwas Gutes antwortet, heisst es «genau so, genau so» (<i>sono tôri, sono tôri</i>).
k41	21	Doch die Aufgaben scheinen zu schwer zu sein. Fehlt ihm ein Erklärungsschritt?

Anhang-7i: Sonderschule / Privatschule: Miharashidai Gakuen

Einzelne Schüler/innen

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k44	10	Ein Schüler sass vor dem Spiegel und referierte intensiv über etwas. Er schien jemanden zu imitieren, bewegte sich sehr auffallend und war stets in Bewegung. Die Hilfslehrkraft sagte, der Schüler habe ADHD, LD und Autismus. Er schien in seiner Welt versunken und schien sich nicht um die Umgebung zu kümmern.
k44	13	Ein Schüler ging nach hinten und begann herumzulaufen. Er redete vor sich hin. Manchmal rannte er leicht. Seine Hände bedeckte er mit seinen Ärmeln.
k44	14	Der Schüler vor dem Spiegel wurde von einer Lehrkraft angesprochen und beruhigte sich.
k44	15	Eine andere Schülerin tanzte etwas unbeteiligt herum.
k44	16	Die Lehrkraft arbeitete mit dem Schüler, der vor dem Spiegel stand.
k44	17	Der Herumwandernde suchte den Kontakt zu der Gruppe. Als ich ihn fragte, was er hier mache, antwortete er sehr undeutlich und ging dann zur Gruppe zurück.
k44	19	Seit die Lehrkraft mit dem Schüler vor dem Spiegel sass, war er leise, aber er schaute sich immer wieder im Spiegel an und schien zu kommunizieren.
k44	20	Der gehende Schüler war wieder auf «Wanderschaft».
k44	21	Derjenige vor dem Spiegel liess immer wieder einige Töne von sich, kroch kurz auf dem Boden.
k45	11	Nachdem gewisse Bewegungen erklärt wurden, wurde alles von Anfang an nochmals geübt. Eine Lehrkraft korrigierte einen Schüler und zeigte ihm, wie es richtig wäre. Der Schüler hatte ein seltsames Verhältnis zu seinem Körper. Die Lehrkraft erklärte die Bewegungen bis ins kleinste Detail.
k45	14	Ein Schüler zeigte einen enormen Zerstörungsdrang. Bereits über Mittag begann er im Lehrerzimmer Papier zu zerreißen. Jetzt wurde er aus der Gruppe genommen, da er diese immer wieder gestört hatte. Der Schüler beteiligte sich nicht am Unterricht. Er hatte einen enormen Zerstörungsdrang, nicht sehr aggressiv, sondern sehr provozierend. Eine Lehrperson setzte sich neben ihn und wollte, dass er sich am Unterricht beteiligte. aber er weigerte sich. Dafür wurde er wieder ruhig.
k45	17	Die Lehrkraft versuchte, den Schüler zum Mitmachen zu bewegen.
k45	18	13.55 Der Schüler wurde nun alleine gelassen. Er hielt beide Hände in seiner Trainingshose, nicht in den Taschen, sondern in der Nähe des Bauches.
k45	19	13.57 Er hatte sich beruhigt, hörte wieder zu.
k45	20	14.58 Eine Schülerin mit grossen Bewegungsstörungen war angekommen. Der Schüler wollte im Buch etwas nachschlagen, wurde aber von der Lehrerin weggeschickt, obwohl er sich um die Schülerin zu kümmern schien.
k45	21	Ein anderer Schüler suchte Kontakt zu einer Mitschülerin, aber diese rannte davon. Nun kam die Schülerin wieder zurück und wurde gestoppt. Die Lehrpersonen versuchten sie zu beruhigen. Später wurde die Schülerin ins Lehrerzimmer getragen.
k45	25	Ganz plötzlich hielt ein Schüler es nicht mehr aus. Die Lehrpersonen fragten ihn, was er denn mache.

Methoden: Lernspezifische Unterstützung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k44	11	Nachdem die Schüler/innen sich besprochen hatten, setzten sie sich auf Stühle in einen Kreis und begannen ihr Theaterstück zu lesen und zu üben. Alle lasen vor.
k44	12	11.42 Es wurde sehr still. Die Lehrkraft leitete die Gruppe gut und verlangte Disziplin und Leistung von den Schüler/innen.
k44	18	11.47 Die Jugendlichen lasen weiter, einige imitierten die Sprechenden und schienen spielen zu wollen.
k44	22	Die Gruppe las ihren Text weiter. Viele Schüler/innen sassen still, aber es gab auch einige, die herumzappelten.
k45	10	Danach sahen wir einen Fernsehausschnitt, bei dem die Schüler/innen die Bewegungen zum Lied kennen lernten. Die Lehrkraft erklärte die Bewegungen sehr genau. Alle Schüler/innen waren aufmerksam und beteiligten sich am Unterricht.

k45	11	Nachdem gewisse Bewegungen erklärt wurden, wurde alles von Anfang an nochmals einstudiert. Eine Lehrkraft korrigierte einen Schüler und unterstützte ihn, um es richtig zu machen. Der Schüler hatte ein komisches Verhältnis zu seinem Körper. Die Lehrkraft erklärte die Bewegungen bis ins kleinste Detail.
k45	16	13.53 Die Schüler/innen konnten ihre eigene Aufführung mit dem Video aufnehmen und waren ziemlich im Takt.
k45	22	14.00 Nun ging es weiter. Es wurde gesungen.
k45	23	Dann wurde ihnen der nächste Schritt mittels des Videos erklärt. Danach zeigte die Lehrkraft die Bewegung nochmals.
k45	26	14.11 Es wurde noch einmal geübt. Eine Lehrkraft fragte, wie sie es nur ohne Video machen sollten?

Methoden: Verhaltensspezifische Unterstützung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k44	12	11.42 Es wurde sehr still. Die Lehrkraft leitete die Gruppe sehr gut und verlangte eine Disziplin und Leistung von den Schüler/innen.
k44	14	Der Schüler vor dem Spiegel wurde von einer Lehrkraft angesprochen und wurde ruhig.
k45	14	Ein Schüler zeigte einen totalen Zerstörungsdrang! Bereits über Mittag hatte er im Lehrerzimmer mit Papier zerreißen begonnen. Jetzt wurde er aus der Gruppe genommen, da er wieder die Gruppe störte. Der Schüler konnte nicht mitmachen, sondern zeigte einen enormen Zerstörungsdrang. Dieser war nicht sehr aggressiv, sondern sehr provozierend!! Eine Lehrkraft sass neben ihm und wollte, dass er mitmache. aber er machte nicht mit. Dafür wurde er wieder ruhig.
k45	20	14.58 Eine Schülerin mit massiven Bewegungsstörungen kam verspätet an. Der Schüler wollte am Bauch der Zu-spät-kommenden etwas schauen. Er wurde von der Lehrkraft weggeschickt, obwohl er sich um die Schülerin zu kümmern schien.

Beschreibung der Zimmer / Einrichtung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k45	8	25 Schüler/innen und 5 Lehrer und die Hilfslehrkraft
k45	9	13.30 Die Schüler/innen versammelten sich im Aufenthaltsraum vor dem Fernsehen. Zu Beginn wurde ein Lied gesungen.

Stimmung im Schulzimmer

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k44	12	11.42 Es war sehr still geworden. Die Lehrkraft führte die Gruppe sehr gut und verlangte Disziplin und Leistung von den Schüler/innen.
k44	18	11.47 Die Jugendlichen lasen weiter, einige imitierten die Sprechenden und schienen spielen zu wollen.
k44	22	Die Gruppe las ihren Text weiter. Viele Kinder sassen still, aber es gab auch welche, die herumzappelten.
k45	10	Danach sahen wir einen Fernsehausschnitt, bei dem die Schüler/innen die Bewegungen zum Lied kennen lernen. Die Lehrerin erklärte sehr genau. Alle Schüler/innen waren konzentriert und beteiligten sich am Unterricht (Vorbereitung für das Fest).
k45	24	14.09 Die Schüler/innen beteiligten sich immer noch gut und waren konzentriert.

Einleitung/ Einführung

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k44	9	11.00 Die Schüler/innen begannen die Stunde, indem sie die verschiedenen Laute aussprachen und die Stimme einstimmten. Es war sehr laut.
k45	9	13.30 Die Schüler/innen versammelten sich im Aufenthaltsraum vor dem Fernsehen. Dann wurde ein Lied gesungen.

Schluss

Klasse	Abschnitt	Protokoll-Eintrag
k45	28	14.14 die Stunde war vorüber und alle bedankten sich für den Unterricht.

Anhang-8: Fragebogen für Klassenlehrkräfte von Regelklassen

Bitte beantworten Sie folgende Fragen, indem Sie ein Kreuz in die ☐ setzen oder schreiben Sie Ihre Antwort auf die Zeile.

1. Wie viele Schüler sind in Ihrer Klasse?

2. Welche Klasse ist es?

3. Unterrichten Sie den Lehrstoff allen Schülern mit der gleichen Methode? (Weg, Inhalt)

4. Wie unterscheiden sie sich?

5. Das Niveau der Schüler ist sehr unterschiedlich, welches Niveau vermitteln Sie?

☐ oberes ☐ mittleres ☐ unteres Niveau

6. Wie viel Prozent der unten genannten Methoden benutzen Sie in Ihrem Unterricht?

a) ☐ Erklärung von neuem Inhalt ☐ logisches Denken ☐ Drill ☐ Prüfung ☐ Lehren ☐ anderes
(%) (%) (%) (%) (%) (%)

b) ☐ Was ist das Andere? Bitte erklären Sie es in den folgenden Zeilen.

7. Wie viele Minuten Hausaufgaben (Das Lernen zu Hause) haben die Schüler durchschnittlich? (Mittlere Leistungsschüler)

☐ 0-10' ☐ 10-20' ☐ 20-30' ☐ 30-40' ☐ 40-50' ☐ 50-60'
☐ 60-90' ☐ 90-120' ☐ mehr als 2 Stunden

8. Wie viel Prozent der unten genannten Möglichkeiten sind in den Hausaufgaben?

<input type="checkbox"/> Das in der Schule begonnene und nicht fertig gewordene beenden.	_____ %
<input type="checkbox"/> Drill.	_____ %
<input type="checkbox"/> Vorbereitung für die nächste Lektion.	_____ %
<input type="checkbox"/> Wiederholung des Themas, das im Unterricht gelernt wurde.	_____ %
<input type="checkbox"/> Prüfungsvorbereitung.	_____ %
<hr/>	
Total	100%

9. Wie sind die Hausaufgaben auf die Fächer verteilt? Bitte kreuzen Sie an und setzen Sie die Prozentzahlen ein.

a) ☐ Mathematik ☐ Japanisch ☐ Mensch und Umwelt ☐ anderes
 (%) (%) (%) (%)

b) Was ist das andere?

10. Prüfungen: Was ist der Grund einer Prüfung?

- ☐ Die Prüfung ist ein Teil des Lehrplanes.
- ☐ Die Prüfung dient dazu, die Lernfähigkeit des Schülers zu eruieren.
- ☐ Die Prüfung dient dazu, zu überprüfen, ob die Schüler den behandelten Stoff verstanden haben.
- ☐ Anderes:

11. Was machen schnelle Schüler/innen, wenn sie fertig sind?

12. Welche der Schüler/innen bereiten Ihnen Sorgen? (+12b. Welchen wollen Sie helfen?)

- ☐ Kinder, die den Schulstoff nicht verstanden haben.
- ☐ laute Kinder.
- ☐ Kinder, welche die Schulregeln nicht einhalten.
- ☐ Kinder, die den Lehrer belästigen.
- ☐ anderes

13. Was denken Sie, wenn Sie eine Klasse von 20 Kindern unterrichten könnten?

gute Punkte:

schlechte Punkte:

14. a) Wie viele Schüler denken Sie, haben Sie in der Klasse, die spezielle Bedürfnisse haben (in den Bereichen Lernen, Bewegung, Freundesbeziehungen, Körper usw.)?

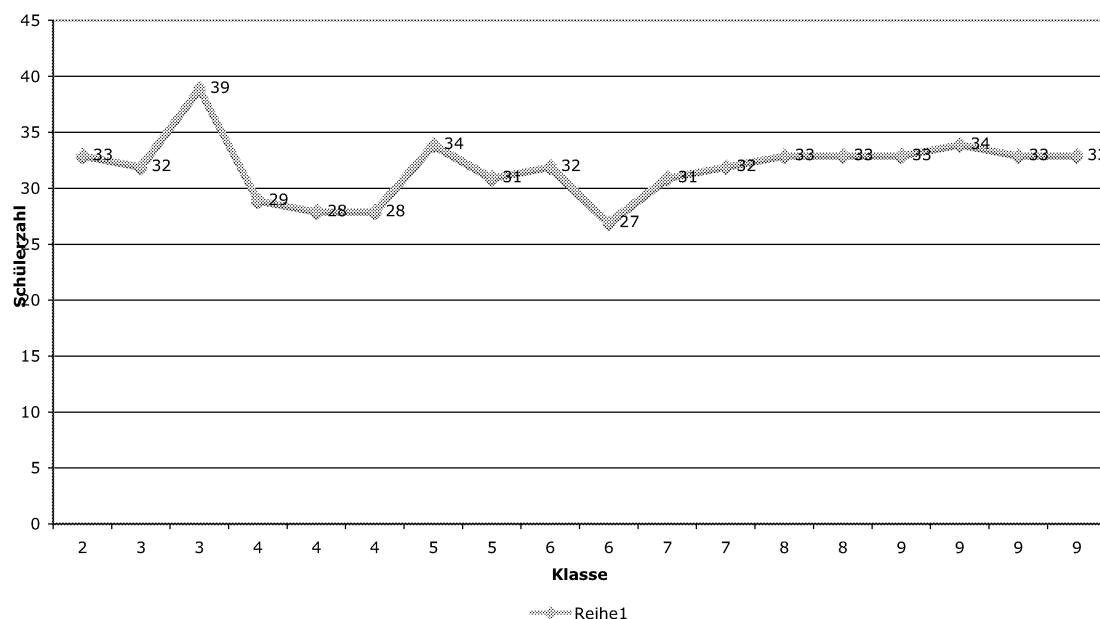
b) Welche Bedürfnisse haben sie?

15. Bitte schreiben Sie ihre Meinung / Ansicht, die in diesem Fragebogen noch nicht enthalten ist.

Anhang-9: Fragebogenauswertung

1. Schüler/innenzahl pro Klasse (Grund- und Mittelschule)

1. Schülerzahl pro Klasse



3. Wird der Lehrstoff allen Schüler/innen gleich vermittelt?

4. Wie unterscheiden sich die Methoden?

Grundschule:

Klasse	3. Lehrstoff wird allen Sch. gleich vermittelt (Weg, Inhalt)	4. Wie unterscheiden sich die Methoden?
2	Gleich	
3	meistens gleich	Im Rechnen jedem Kind (etwas) konkret zeigen (können). Bilder zeichnen lassen.
3	Mittelniveau ansprechen, manchmal auch etwas tiefer.	TT in Mathe: langsame Kinder anschauen/untersuchen.
4	meist gleich	Mathe: Ich bereite mich auf die individuellen Niveaus und Inhalte der Schüler vor. Turnen: den Fähigkeiten anpassen.
4	neuer Inhalt: logisches Denken(einzeln anschauen):mit allen besprechen. Kindern, die nichts verstehen, eine separate Aufgabe geben.	
4	grundsätzlich gleich	
5	alle gleich	
5	meistens, manchmal mache ich es	macht individuelles Rechnen?
6	meist gleich, individueller Lehrplan, wo angebracht.	Kindern, die langsamer im Verstehen sind, richtige Ratschläge geben.
6	beinahe die gleichen Methoden.	Für Kinder mit niedriger Lernkraft sind

		Wiederholungen die Hauptsache.
6	gleich	

Mittelschule:

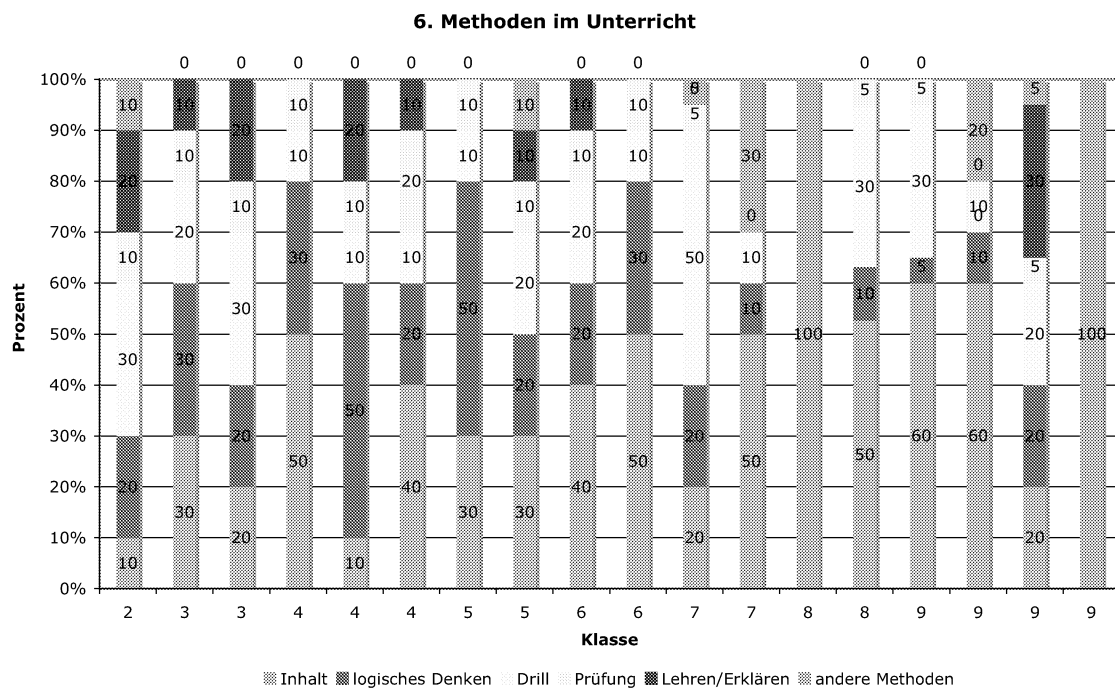
Klasse	3. Lehrstoff wird allen Sch. gleich vermittelt (Weg, Inhalt)	4. Wie unterscheiden sich die Methoden?
7	ja, mehr oder weniger	Für langsame Lerner, stehe ich daneben und leite sie an. (ich passe mich dem Lernen an). Ich richtige mich nach Schülern, die ich in der Stunde beinahe nicht höre.
7	ja	aber, ich leite sie auch individuell an.
8	nein	Fall zu Fall unterschiedlich. Je nach Individuum unterschiedlich. Je nach Ort unterschiedlich
8		
9		
9	ja	
9	ja	Nach der Schule leite ich individuell, einzeln an.
9	ja	aber langsame Schüler/innen oder solche, die den Inhalt schwierig finden, wird individuell angepasst. Hyperaktiven Schülern weise ich an, in der ersten Reihe zu sitzen, so dass ich eng führen kann.

5. Auf welchem Niveau vermitteln Sie den Schulstoff**Grundschule:**

Klasse	5. Auf welchem Niveau vermitteln Sie den Schulstoff?
2	Mittel
3	Mittel
3	Mittel
4	Mittel
4	Mittel und Unteres Niveau
4	Mittel
5	Mittel
5	Mittel
6	Mittel: Das Ziel ist: «alle Kinder verstehen (den Unterricht)» und «alle Kinder haben Freude (am Lernen)». Einen solchen Unterricht möchte ich erzielen.
6	Unteres N.
6	Mittel
6	

Mittelschule:

Klasse	5. Auf welchem Niveau vermitteln Sie den Schulstoff?
7	mittel
7	mit dem Lern-Lehrplan übereinstimmend
8	Je nach Gebiet ändere ich es
8	mittel
9	mittel
9	mittel
9	mittel / tief
9	mittel

6. Methoden**Grundschule und Mittelschule:**

6b Andere Methoden**Grundschule:**

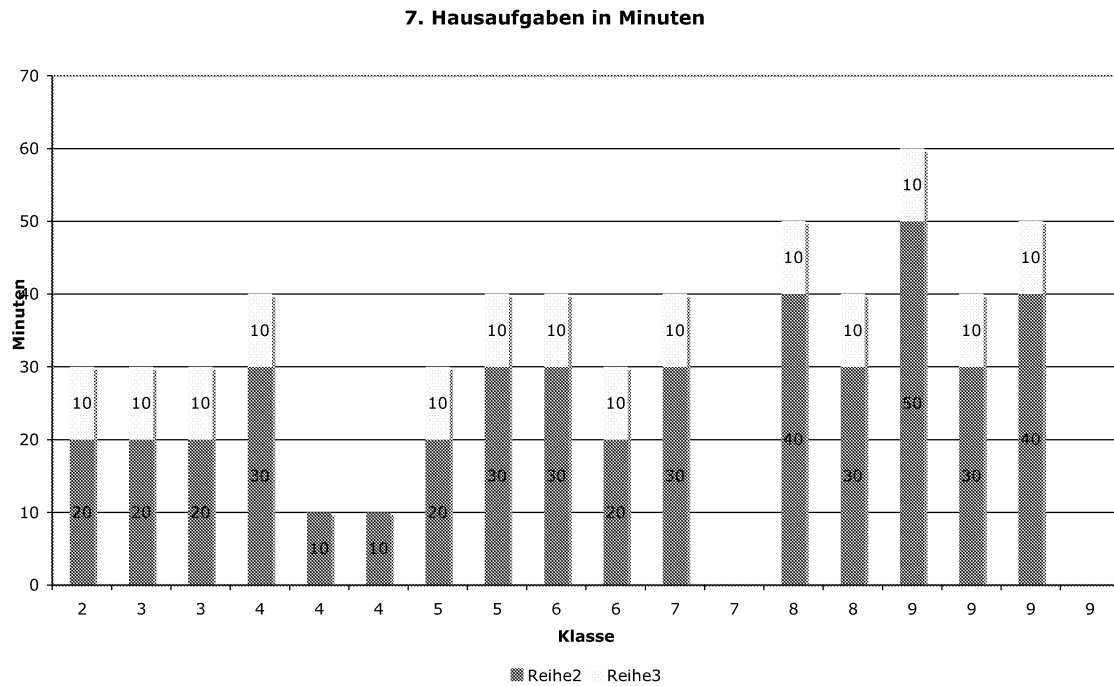
Klasse	6.Methode anderes	6b.Welche andere Methode?
2	10	Konzentration und Anweisungen auf Lernweise und Gewohnheiten genau anpassen. Disziplinieren.
3	0	
3	0	
4	0	
4	0	
4	0	
5	0	Gruppenaktivitäten
5	10	
6	0	
6	0	

Mittelschule:

Klasse	6.Methode anderes	6b.Welche andere Methode?
7	5	Begrüssung. (How are you? usw. mündliche Übung)
7	30	Werkstatt (handelnd), Erfahrungen, Beobachtung
8	0	
8	100	Weil es je nach Genre / Kategorie anders ist
9	0	
9	20	Im Leben zu Hause, müssen sie fragen, wie etwas so ist, wie es ist. Nachdenken, warum etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. (z.B. woraus ist Mayonnaise gemacht? Wie kann man sie aufbewahren? Warum macht man etwas umgekehrt?)
9	5	Vorträge
9	100	Weil experimentelles Lernen im Unterricht wichtig ist, weiss ich nicht wie viele Prozente. Ich schaue den Stand der Schüler und Schülerinnen an, erkläre, leite an, lasse sie nachdenken, die Ausführungsmethoden usw. werden angepasst. Des Weiteren, jedem einzelnen Schüler mündlich erklären, wirklichen Unterricht machen.

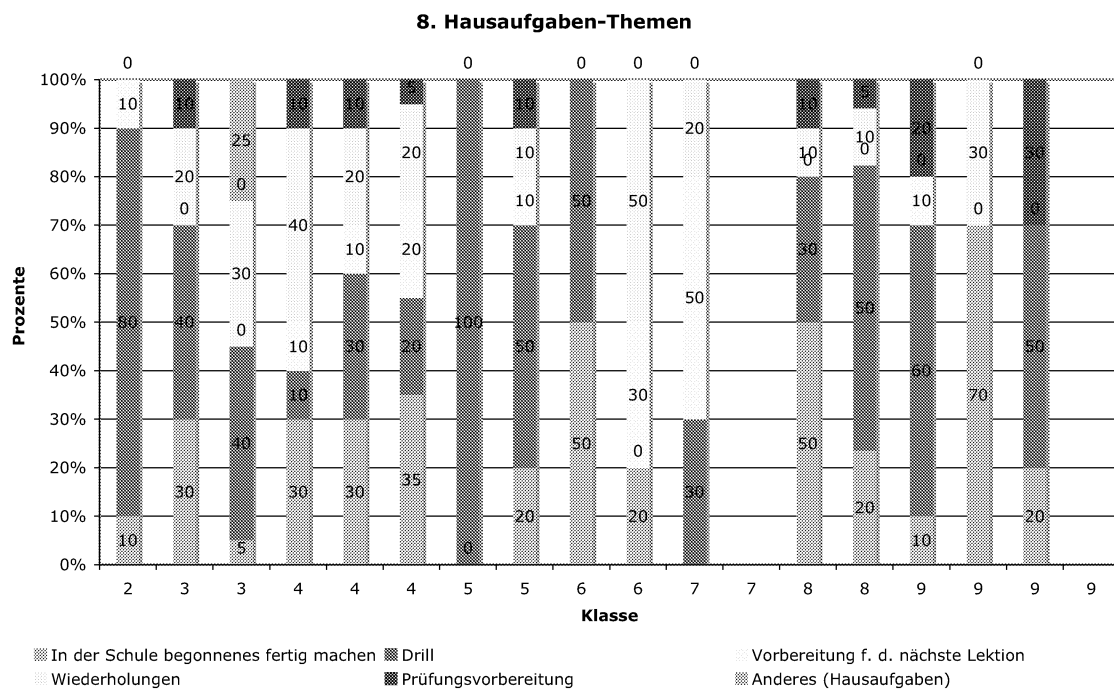
7. Hausaufgaben in Minuten

Grund- und Mittelschule:



8. Hausaufgaben - Themen

Grundschule und Mittelschule:



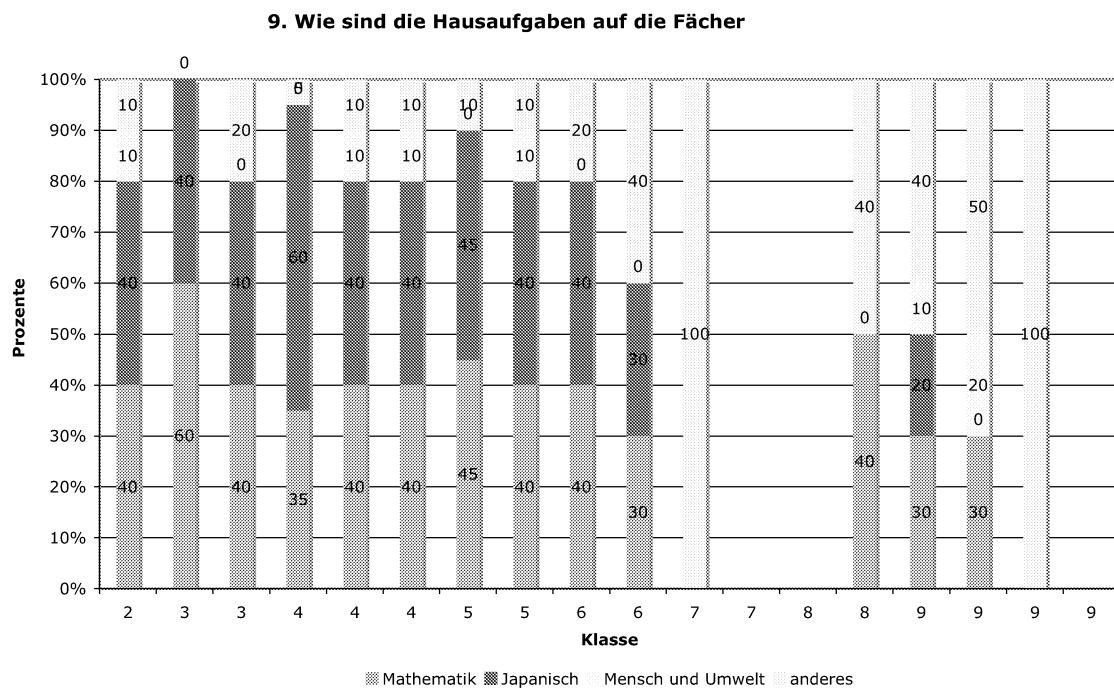
8. Kommentare

Mittelschule:

Klasse	8.Kommentar
7	die nächste Stunde vorbereiten (Hausaufgaben) 50%
7	Ich weiss nicht.
8	
8	
9	
9	
9	Ich weiss es nicht genau. Es gibt viele, die neben dem Lernen zu Hause auch in die Juku gehen.
9	

9. Wie sind die Hausaufgaben auf die Fächer verteilt?

Grundschule und Mittelschule:



9b. Welche anderen Hausaufgaben werden erteilt?

Grundschule:

Klasse	9b.Hausaufgaben: Was ist anderes?
2	Mit den Eltern über das, was in der Schule passiert ist, reden und über Dinge, die nicht direkt im Zusammenhang mit dem Lehrbuch und mit dem Lernen zu tun haben.
3	Seilspringen, eigene Forschung

3	helfen, früh schlafen/aufstehen, eigenen Tisch reinigen und ordnen usw.
4	freiwillig, Plakate machen/schreiben, Handarbeit machen, Aufgaben von anderen Fächern lösen usw.
4	Gesellschaft
4	Gesellschaft
5	über Haushalt usw.
5	Fächer: Gesellschaft, Musik, Turnern
6	Tagebuch, Test, Nachschlagen
6	Gesellschaft, Sozialfach usw. nachschlagen, lesen und schreiben

Mittelschule:

Klasse	9b.Hausaufgaben:Was ist anderes?
7	Je nach Tag ist es unterschiedlich.
7	
8	Englisch
8	
9	Englisch, Gesellschaft
9	Englisch
9	Englisch, ich weiss den Prozentsatz nicht, aber ich denke, das Englisch und Mathematik viel ist.
9	

10. Prüfungen: Was ist der Grund einer Prüfung?**Grundschule:**

Klasse	10.1. Teil des Lehrplans	10.2. Lernfähigkeit der Schüler eruieren	10.3. behandelter Stoff verstanden?	10.4. anderes
2	nein	nein	ja	nein
3	nein	nein	ja	nein
3	ja	nein	ja	nein
4	ja	ja	ja	nein
4	nein	nein	ja	nein
4	nein	ja	ja	nein
5	nein	nein	ja	nein
5	nein	nein	ja	nein
6	ja	ja	ja	nein
6	ja	ja	ja	nein

Mittelschule:

Klasse	10.1. Teil des Lehrplans	10.2. Lernfähigkeit der Schüler eruieren	10.3. behandelter Stoff verstanden?	10.4. anderes
7	nein	nein	Ja	nein
7	ja	ja	Ja	nein
8	nein	nein	Ja	nein
8	ja	ja	Ja	ja: wurde alles verstanden?
9	nein	ja	Ja	nein
9	nein	nein	Ja	nein
9	ja	nein	Ja	nein
9	ja	nein	nein	nein

11. Was machen schnelle Schüler nach den gelösten Aufgaben?**Grundschule:**

Klasse	11. Was machen schnelle Schüler nach den gelösten Aufgaben?
2	Sie stellen sich selber ähnliche Fragen (in der gleichen Tendenz). Sie erhalten andere neue Fragen.
3	Kopien, Bücher, Drill
3	An den gegenwärtigen wichtigen Frage und Aufgaben arbeiten, sie selber auswählen und lösen.
4	nochmals lesen/ durchschauen/ verbessern. Kinder, die Zeit haben, können etwas frei und still machen (Bilder malen usw.)
4	Während des Unterrichtes? Schüler, die mündliche Erklärungen geben wollen, halten diese im Notizheft schriftlich (Sätze, Zeichnungen usw.) fest. Es ist schwierig, Erklärungen abzugeben, obwohl die Aufgabe verstanden wurde. Dies braucht Zeit, denke ich. Während der Prüfung: Aus einem anderen Buch wiederholen.
4	Etwas ausruhen, dann die nächste Aufgabe lösen.
5	Ein Buch aus der Klassenbibliothek lesen.
5	Nochmals durchlesen, verbessern.
6	unabhängiges (selbständiges) Lernen, Schreiben und Lesen usw.
6	Verbessern/ nochmals durchschauen. Selber etwas lernen lassen.

Mittelschule:

Klasse	11. Was machen schnelle Schüler nach den gelösten Aufgaben?
7	sich bestätigen lassen. (habe ich es richtig oder falsch gemacht?)
7	Schüler, die während der Stunde die Übungen schnell beendet haben, erhalten andere Aufgaben.
8	Korrigieren, sich langweilen.
8	machen eine Pause, korrigieren
9	Lösen andere Aufgaben

9	Korrigieren
9	Warten
9	

12. Sorgenkinder für die Lehrpersonen

Grundschule:

Klasse	12.1. Schulstoff nicht verstanden.	12.2., laute Kinder	12.3. Schulregeln nicht einhalten	12.4. Lehrer belästigen	12.5. anderes
2			ja		
3			ja		
3					ja: Lehrer und Kind müssen eine Beziehung aufbauen, so dass man sich gegenseitig versteht.
4			ja	ja	
4			ja		
4	ja	ja	ja	ja	
5			ja		
5		ja	ja	ja	
6		ja	ja	ja	
6		ja	ja	ja	ja: Kinder, die nichts von sich aus machen und Kinder, die nichts machen wollen (das Lernen ist mühsam). Kinder, die alles mühsam finden

Mittelschule:

Klasse	Schulstoff nicht verstanden.	laute Kinder	Schulregeln nicht einhalten	Lehrer belästigen	anderes
7	nein	nein	nein	Ja	ja: Schüler, die stören, wenn sie anderen Kindern zuhören sollten.
7	nein	nein	nein	Ja	nein
8	ja	ja	ja	Ja	
8	3.	1.	2.	nein	nein
9	nein	ja	ja	Ja	nein
9	nein	nein	ja	nein	nein
9	nein	nein	nein	ja: (Schüler, die den Unterricht stören)	Überprüfung der Notizen, Bericht usw., kann man direkt anleiten.
9	nein	nein	nein	Ja	nein

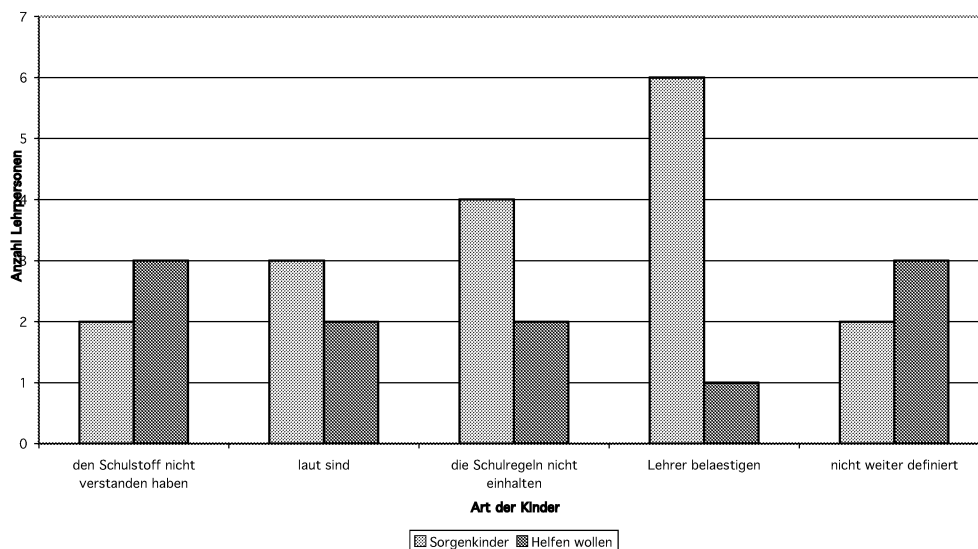
12b. Welchen Kindern will die Lehrperson helfen?

Resultate nur für die Mittelschule:

Klasse	Schulstoff nicht verstanden.	laute Kinder	Schulregeln nicht einhalten	Lehrer belästigen	anderes
7	nein	ja	nein	nein	ja: Wenn sie positiv mitmachen, obwohl sie laut sind, ist es gut. Wenn sie andere Schüler nicht stören, und sie auf sie Rücksicht nehmen, dann ist es eine glückliche Sache.
7	ja	nein	ja	nein	nein
8	ja	ja	ja	ja	ja
8					
9					Schüler, die eigenwillig sind. Schüler, die Verpflichtungen haben, sich entscheiden können.
9					
9	ja	nein	nein	nein	nein: Schüler, die sich selber mit den Gedanken auseinander setzen
9					

12. «Sorgenkinder» und Kinder, denen die Lehrkraft helfen wollen

12. Sorgenkinder und welchen Kindern helfen?



13. Meinung der Lehrkraft, wenn sie nur 20 Kinder unterrichten müssten

Grundschule:

Klasse	13. Meinung d. Lehrkraft, wenn sie nur 20 Kinder unterrichten müsste: gute Punkte	13. Meinung d. Lehrkraft, wenn sie nur 20 Kinder unterrichten müsste: schlechte Punkte
2	die Zeit für einen Einzelnen steigt.	Es kommt mir speziell nichts Problematisches (komaru) in den Sinn. aber in der Gruppe. wenn man

		Sport usw. macht, oder im Chor muss man das Vorgehen überdacht werden.
3	Man kann individuell (jeden einzelnen) beaufsichtigen.	Ich denke, keine.
3	man kann doch dann die individuellen Schüler breit und lang lehren.	Gibt es doch nicht.
4	Man kann dann (im Vergleich zu jetzt) individuellen Unterricht leichter machen. Individuelle Gespräche sind einfacher. (Es braucht Zeit)	In der Gruppe ist es schwierig, das persönliche Urteil zu ändern (passiv in der Klasse)
4	Die Zeit, die ich mit einem Schüler/ einer Schülerin verbringen kann steigt. Ich kann jeden Einzelnen betrachten.	Gibt es das? Ich denke, dass 20 Schüler gerade richtig sind.
4	Der eins zu eins Kontakt vertieft sich. Gespräche sind möglich.	Der Faktor des Einander-Helfens (selbst wieder mehr denken!) beginnt.
5	Das Augenmerk kann leichter auf den einzelnen Schüler geworfen werden	
5	Im Vergleich zu jetzt wird die Zeit, die man mit dem einzelnen Schüler verbringt steigen.	Die Wettkampfgruppen im Turnen (Baseball usw.) werden vielleicht mehr gebildet werden. Die grossen Gegner sind bereits entschieden.
6	Weil die Schülerzahl klein ist, wird die Zeit der individuellen Förderung grösser und kommt dem Lernen entgegen. Auch das individuelle Gespräch wird häufiger. Man kann die Beziehung vertiefen.	Als Gruppe, könnte die Lebhaftigkeit hervorzuheben schwierig sein. Im Unterricht des Sports und der Musik, kommt die „Spielfreude“ vielleicht nicht auf.
6	Man kann die Meinung der Freunde hören, die eigenen Gedanken verbessern und selbstsicherer werden..	Man kann nicht jeden einzeln, langsam betreuen.

Mittelschule:

Klasse	13. Meinung d. Lehrkraft, wenn sie nur 20 Kinder unterrichten müsste: gute Punkte	13. Meinung d. Lehrkraft, wenn sie nur 20 Kinder unterrichten müsste: schlechte Punkte
7	Man kann das Verständnis jedes einzelnen Schülers sehen.	Wenn sich nicht alle auf den Unterricht einlassen, wird es eine unheimlich wertlose Stunde.
7	Man kann jeden einzelnen direkt anleiten. Experimente, konkret an Gegenständen, kann man mit wenigen Schülern vertiefen.	Keine
8		
8	Man kann sich den Individuen anpassen, direkte Unterweisung und Anweisungen sind möglich.	
9	Man kann detailliert sein Auge auf jeden einzelnen Schüler werfen.	Keine
9	Man kann sich Zeit nehmen, um jeden einzelnen individuell zu berühren. Man kann die Kinder tief verstehen, treffende Anleitungen sind möglich.	Wenn es kleine Gruppen gibt, wird es schwierig werden in Zeiten, wenn die zwischenmenschlichen Beziehungen schlecht werden.
9	Ich denke, dass es gut ist, wenig Schüler zu haben.	
9	Man kann den Zustand des Schülers / der Schülerin gut er-/begreifen, dem speziell begegnen und sich ihnen anpasse, der Unterricht wird so oft "smooth".	Es ist schwierig, die Form des einheitlichen Unterrichtes zu ändern, wie kann man das?

14. Schüler mit speziellen Bedürfnissen

Grundschule:

Klasse	14a.Wieviele Sch. haben spezielle Bedürfnisse (Lehrermeinung)	14b.Bedürfnisse dieser Schüler und Schülerinnen
2	5	Unterstützung im emotionalen Bereich, Unterstützung in der Basis der Lernfähigkeit (das, was im bisherigen Lernstoff noch nicht gefestigt wurde), individueller Lehrplan
3		Beim Lernen: Verständnis ist langsam. Es braucht Zeit, um etwas zu festigen. Aktivitäten: grundlegendes Training ist nicht angewöhnt. Kann keine Freunde machen. Es gefällt ihm/ihr nicht, draussen "vergnügt" zu spielen.
3	4	körperlich, Aktivität
4	4-7	1. Beim Lernen zurückgebliebene (das Verständnis ist extrem langsam). 2. Das Gefühl von Schulverweigerern (Beachtung ihrer emotionalen Ebene, sorgen). 3. Problemlösung: Gewalt unter Freunden, (Gefühl?) Umgang mit Geld.
4	3	Zwei Schüler: Lernen, Aktivitäten, Freundschaftsbeziehungen usw., 1 Schüler: Lernen
4	5	Kinder, die im Lernen im Rückstand sind, grundsätzliche Unordnungen in den Lebensgewohnheiten.
5	5	Auf der Ebene des Lernens ein individueller Lehrplan. Die Beziehung zu den Freunden "glätten" (<i>smooth</i>), Beziehungen anleiten.
5	10	Individuelles Lernen, individuelle Beratung
6	32	Alle brauchen eine spezielle Unterstützung. Ihre Bedürfnisse werden als wichtig betrachtet. Verschiedenes, aber im Besonderen die Lernfähigkeit und auf der psychologischen Ebene, denke ich, gibt es viele Bedürfnisse (needs). (Freundschaftsbeziehungen, Eltern-Kind-Beziehung usw.). Im Besonderen sind Probleme in sozialen Beziehungen häufig.
6	3	häusliches usw.

Mittelschule:

Klasse	14a.Wieviele Sch. haben spezielle Bedürfnisse (Lehrermeinung)	14b.Bedürfnisse dieser Schüler und Schülerinnen
7	3	Unterstützung beim Lernen, die Redefähigkeit fördern (deutlich sprechen lernen, lernen auszudrücken, was man selber sagen möchte).
7	4	Spezielle Lernunterstützung, spezielle Lebensunterstützung, gemäss der Beratung usw. das Selbstvertrauen und Selbstbild sichern.
8		
8	3.4	Ergänzung zum Unterricht, mehrmaliges Lernen, das Lernen sich angewöhnen, mentale Unterstützung bei den Beziehungen zu Freunden.
9	3	Individuelle Anleitung
9	5	Auf der Ebene des Lernens und der Aktivitäten
9		
9	2-3	Gesellschaftlich, soziale Fähigkeiten im Bereich der zwischenmenschlichen Fähigkeiten, der entsprechenden Person verständlich machen (im Gespräch)

15. Zusätzliche Meinung und Ansichten

Grundschule:

Klasse	15.Meinung/Ansichten, die im Fragebogen nicht enthalten sind.
2	
3	
3	
4	
4	Möchte das Resultat dieser Studie sehen.
4	Eine Klasse mit 35 Schülern, die Klassenzimmergrösse, d.h. die Enge des Raumes, da gibt es in Japan noch keinen Spielraum / Freiraum (<i>yoyū</i>). Das Mittagessen ist eine absolute Sache. Darin ist auch die Gruppe, die zusammen zur Schule geht (<i>tōkōhan</i>) wichtig. Vielmehr muss vermutlich das System geändert werden. Ist es nicht so, dass die Gesellschaft sowie das Zuhause, sowie die Umwelt zu sehr von der Schule abhängig sind?
5	Individuelle Persönlichkeiten werden häufiger. Wenn die Schülerzahl in der Klasse kleiner wird, wird die Zeit für den Einzelnen grösser.
5	Weil es mehr Kinder mit einer starken Persönlichkeit gibt. Wenn man die Klassengrösse verkleinert, möchte ich die damit verbundene Zeit mehr für jeden Einzelnen nutzen.
6	
6	Es gibt zu viele Sachen, die man erledigen muss, für den Lehrer sowie die Kinder (besonders auf der Oberstufe) ist die Gemütlichkeit verschwunden. Nicht wahr, man möchte das Ziel, ohne es eilig zu haben, erreichen.

Mittelschule:

Klasse	15.Meinung/Ansichten, die im Fragebogen nicht enthalten sind.
7	
7	
8	
8	
9	
9	Weil der Grad des individuellen Erfolges trotz des Interesses, als einzelne Gruppe, ist es für jeden Einzelnen unglücklich, dass er Sachen machen muss.
9	
9	

Anhang-10: Bundesamt für Statistik » International » Länderporträts » Japan » Kennzahlen » Comparator

Japan - Kennzahlen

Comparator

	Jahr	Schweiz	Japan	Jahr
Bevölkerung				
Einwohner (Jahresbeginn) in 1000	2003	7'364,1	127'619,0	2003
Einwohner je km2	2000	174,5	349	2001
Anteil Personen unter 15 (in %)	2003	16,9	...	1997
Anteil Personen über 64 (in %)	2003	15,5	15,5	1997
Geburten je 1000 Einwohner	2002	9,9	9,0	2001
Nichteheliche Geburten (in %)	2002	11,7	...	2002
Eheschliessungen je 1000 Einwohner	2002	5,5	...	2002
Scheidungen je 1000 Einwohner	2002	2,2	1,6	1996
Wanderungssaldo je 1000 Einwohner	2002	6,3	...	2002
Ansässige Ausländer (in % der Bevölkerung)	2000	19,6	1,3	2000
Personen je Privathaushalt	2000	2,2	...	2000
Bildung und Wissenschaft				
Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP	2000	5,4	3,6	2000
Personen mit Tertiärabschluss 25-34 Jährige (in %)	2001	26,0	48,0	2001
Ausgaben für Forschung und Entwicklung in % des BIP	2000	2,6	3,1	2001
Gesundheit und Soziale Sicherheit				
Lebenserwartung Männer (in Jahren)	2002	77,8	77,5	2002
Lebenserwartung Frauen (in Jahren)	2002	83,0	84,3	2002
Säuglingssterblichkeit (je 1000 Geburten)	2003	4,3	3,0	2001
Praktizierende Ärzte je 100'000 Einwohner	2002	362	...	2002
Krankenhäuser: Betten je 100'000 Einwohner	2001	596,1	1297,8	2000
Kosten des Gesundheitswesens in % des BIP	2000	10,7	7,8	2000
Gesamtausgaben für Soziale Sicherheit in % des BIP	2001	28,1	...	2001
Gesamtausgaben für Soziale Sicherheit in Kaufkräfteinheiten je Einwohner	2001	7608	...	2001
Umwelt, Energie, Verkehr				
Gesamtfläche in 1000 km2	2000	40	395	2000
Agrarfläche (in % der Gesamtfläche)	2001	36,9	14,5	2001
Waldfläche (in % der Gesamtfläche)	2001	30,8	68,9	2001
CO2-Emissionen (in t pro Einwohner)	2001	6,06	8,9	2001
Primärenergieverbrauch je Einwohner (in t Rohöleinheiten)	2001	4,38	4,04	2001
Anteil Mineralöl in %	2001	41,7	48	2001
Anteil Kernbrennstoffe in %	2001	19,4	14,1	2001
Personenwagen (je 1000 Einwohner)	2001	502	...	2002
Verkehrsleistung Personenkilometer (PW)	2000	11'182	...	2002
Preis Superbenzin bleifrei (in US\$/l)	2002	0,89	0,83	2002
Erwerbsleben				
Erwerbstätige in der Landwirtschaft (in %)	2003	4,1	...	2003
Erwerbstätige in der Industrie (in %)	2003	23,9	...	2003
Erwerbstätige in den Dienstleistungen (in %)	2003	72,0	...	2003
Erwerbsquote Frauen	2002	71,6	...	2003
Erwerbsquote Männer	2002	86,2	...	2003
Arbeitslosenquote	2003	4,1	5,4	2002
Arbeitslosenquote Frauen	2003	4,5	5,1	2002
Arbeitslosenquote Männer	2003	3,8	5,5	2002
Wöchentliche Arbeitszeit (Stunden)	2003	41,7	47,0	2003
Wirtschaft, öffentliche Finanzen				
Ausfuhren je Einwohner (in US\$)	2001	10'846	3170	2001
BIP in Kaufkraftstandards pro Einwohner (in US\$)	2002	30'500	26'900	2002
BIP, mittleres reales Wachstum pro Jahr in % seit 1990	2002	1,0	1,2	2002
Inflationsrate	2003	0,6	-0,3	2003
Öffentliches Defizit (in % des BIP)	2003	-1,0	-7,4	2003
Öffentliche Verschuldung (in % des BIP)	2003	54,5	154,7	2003
Bemerkungen zu den Daten finden sich im Guide (rechte Navigation).				

Quelle:

[http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/laenderportraits/japan/blank/kennzahlen/comparator.p
rint.html?](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/laenderportraits/japan/blank/kennzahlen/comparator.p rint.html?) © 2005 Bundesamt für Statistik, alle Rechte vorbehalten.

Literaturverzeichnis

AEGYRIS Chris, Donald Schön (1978). *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison Wesley.

AKTIV für Kinder (2004). *Schulverweigerer*. Berlin. <http://www.aktiv-fuer-kinder.de/cgi-bin/showcontent.asp?ThemaID=192&random=0,9385452>

ARNOLD-KELLER Gian Franco Josef (2004). *Frauen in der erwerblichen Rehabilitation – zur Frage differentieller Rehabilitationsprofile am Beispiel von Klientinnen der Invalidenversicherung*. Zürich: Edition à la Carte.
<http://www.dissertationen.unizh.ch/2004/keller/DissReha.pdf>

ASAHI SHIMBUN (08.10.03). *Panel: Revise education guidelines*.

ASAHI fukushi gaidobukku (1996). Zenkoku gakushû shôgai (LD) ji・sha oya no kai renraku kai. *kimi to issho ni. LDji (gakushû shôgai) ji・sha wo motsu oya no handobukku*. Tôkyô: Asahi shinbun kôsei bunka jigyôdan.

Wohlfahrts-«führer» von Asahi (1996). Koordinierungsvereinigung für Eltern und deren Kinder mit Lernbehinderung in ganz Japan. Mit dir zusammen. Handbuch für Eltern mit Kindern und Menschen mit Lernbehinderungen).

朝日福祉ガイドブック：全国学習障害（LD）児・者親の会連絡会. きみといっしょに. LD児（学習障害）児・者を持つ親のハンドブック. 東京：朝日新聞厚生文化事業団.

ATTWOOD Tony (2000). *Is There a Difference Between Asperger's Syndrome and High-Functioning Autism*. In: M. Prior. *Learning and Behaviour Problems in Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press, <http://www.tonyattwood.com.au/index.htm>

AUTEA Gemeinnütziges Institut für Autismus (2002). *Individuelle Förderung*.
http://www.autea.de/30_conc_01.html

AUTISM Society Japan (2005). *Homepage der Japanischen Gesellschaft für Autismus*.
(社団法人_日本自閉症協会) . <http://www.autism.or.jp>

AUTISMUS Deutsche Schweiz (2004). *Internetinformationen*.
<http://www.autismus.ch/index2.htm>

BANDO Reiko (07.06.04). *Public schools offer cram classes: Instructor shortage, time constraints mar project's implementation*.

BARKLEY R.A. (1997). *ADHD and nature of self-control*. Guilford Press.

BAUER Stephen (1996). *Asperger Syndrom*. <http://www.aspiana.de/neben/stephen.htm>

BÄDER-FÜHRER (2004). *Lexikon*. <http://www.baeder-fuehrer.ch/Lexikon/131089.html>

BEATON Albert E. Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin et. al. (1996-1). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS International Study Center Boston College:

BEATON Albert E. Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis et. al. (1996-2). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS International Study Center Boston College.

BEGEMANN Ernst (o.D.). *Theoretische und institutionelle Behinderungen der 'Integration' von Menschen mit <Behinderungen> und schulischer <inclusion>*.
<http://www.begemann.pruefung.net/documents/Documents/1050068568.64/Eberwein%202.doc>.

BERGMANN Jörg R. (1985). *Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie*. In: W. H. Bonß (Hrg.): *Dialogforschung*. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 9-51.

BILDUNGSDIREKTION des Kantons Zürich (1999). *Unsere Schule - unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform: Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots (RESA). Unterstützung von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen*. In: Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

BILDUNGSDIREKTION des Kantons Zürich (30. Januar 2001). *Resa - ein Überblick*. In: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Sonderpädagogik.

BOHNSACK Ralf (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis*. Opladen: Leske & Budrich (3. überarb. u. erw. Aufl.).

BUDE Heinz (2000). *Die Kunst der Interpretation*. In: U. E. v. K. Flick, Ines Steinke (Hsg.). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S.569-578.

BUNDESAMT für Statistik (2004-1). *Bildungsstufen - Kennzahlen. Schülerinnen und Schüler. Obligatorische Schule 2003 (in Zahlen und in %)*. In:
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft/bildung/bildungsstufen/kennzahlen0/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html

BUNDESAMT für Statistik (2004-2). *Japan - Kennzahlen: Comparator*. In:
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/laenderportraits/japan/blank/kennzahlen/comparator.print.html?>

BÜRLI Alois, Sonja Rosenberg (1995). *UNESCO-Weltkongress über sonderpädagogische Förderbedarf*. Behinderte 1995, H. 1, 51-56; H. 2, Magazin 3-8; H. 3, 2-4; H. 4, 63-71.

CHÛÔ Kyôiku Shingikai (shotô chûtô kyôiku kyokuchô) (02.07.1999). *gakushû shôgaiji ni taisuru shidô ni tsuite (hōkoku)*. In: Monbushō.

(Zentraler Bildungsrat (02.07.1999). Unterricht für Kinder mit Lernbehinderungen).

文部省初等中等教育局長.山口薫.学習障害児に対する指導について（報告）.
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/03110701/005.pdf

CHÛÔ Kyôiku Shingikai (04.03.2004). 「Kongo no gakkō no kanri unei no arikata ni tsuite」 (tōshin) no gaiyō.

(Zentraler Bildungsrat (04.03.2004). «Leitbild für die zukünftige Schulverwaltung» (Bericht) Übersicht.)

中央教育審議会(04.03.2004)

「今後の学校の管理運営の在り方について」(答申)の概要.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/001/04030401/001.htm

CHŪÔ Kyôiku Shingikai (14.11.2002). *Atarashii jidai ni fusawashii kyôiku kihonhô to kyôiku shinkô kihon keikaku no arikata ni tsuite (chûô kyôiku shingikai /chûkan hôkoku /gaiyô).*

(Zentraler Bildungsrat (14.11.2002). Leitbild für das dem neuen Zeitalter angepasste Bildungsgrundgesetz und des pädagogischen Förderungsgrundplanes (Zentraler Bildungsrat / Zwischenbericht / Übersicht)).

中央教育審議会：新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（中央教育審議会／中間報告／概要）．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030302.htm

CHŪÔ Kyôiku Shingikai (1995). *Gakushû shôgai oyobi kore ni ruiji suru gakushûjô no konnan wo yûsuru jidô seito no shidôhônô ni kansuru chôsa kenkyû kyôryokusha kaigi: gakushû shôgaiji nado ni taisuru shidô ni tsuite.* (Chûkan hôkoku). In: Tôkyô: Monbushô.

(Zentraler Bildungsrat (1995). Vereinigung der Forschungsuntersuchung im Zusammenhang von Unterrichtsmethoden für Kinder mit Lernbehinderungen und ähnlichen Lernschwierigkeiten: Unterricht für Kinder mit Lernbehinderung (Zwischenbericht)).

中央教育審議会（1995）．

学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議：学習障害児等に対する指導について．（中間報告）．東京：文部省．

CHŪÔ Kyôiku Shingikai (20.03.2003). *Atarashii jidai ni fusawashii kyôiku kihonhô to kyôiku shinkô kihon keikaku no arikata ni tsuite (chûô kyôiku shingikai/gaiyô).* In: Monbukagakushô.

(Zentraler Bildungsrat (20.03.2003). Leitbild für das dem neuen Zeitalter angepasste Bildungsgrundgesetz und des pädagogischen Förderungsgrundplanes (Zentraler Bildungsrat / Übersicht)).

中央審議会：新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（中央教育審議会／概要）．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030302.htm

CHŪÔ Shingikai (shôto chûtô kyôiku bunka kai) (27.07.04). *Tokushu gakkû tantô kyôin ga 「tsûkyû ni yoru shidô」 o jissshi suru jirei.* In: Tôkyô

(Zentraler Bildungsrat (Abteilung für Grund- und Mittelschulpädagogik). Praxisbeispiele von «Tsûkyû-Unterricht» von Lehrpersonen der Sonderklassen).

中央教育審議会（初等中等教育分科会）．（平成16年7月27日）特殊学級担当教員が「通級による指導」を実施する事例．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryô/016/04101801/006.htm

CHŪÔ Kyôiku Shingikai (7.10.2003). *shotô chûtô kyôiku ni okeru tômen no kyôiku katei oyobi shidô no jûjitsu - kaizen hôsaku ni tsuite (tôshin).*

(Zentraler Bildungsrat (7.10.2003). Momentaner Bildungslehrgang und Ausbau des Unterrichts der Bildung an den Grund- und Mittelschulen –Reformplan (Bericht)).

中央教育審議会(7.10.2003).初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実_改善方策について (答申) .

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm

CHÛÔ Shingikai (Januar 2001). *21 seiki no tokushu kyôiku no arikata ni kansuru chôsa kenkyû kyôryokusha kaigi. 21 seiki no tokushu kyôiku no arikata ni tsuite - hitori hitori no nîzu ni ôjita tokubetsu na shien no arikata ni tsuite* – (saishû hôkoku). In: Monbukagakushô.

(Zentraler Bildungsrat (Januar 2001). Vereinigung der Forschungsuntersuchung im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Leitbild des 21. Jahrhunderts. Das Leitbild der Sonderpädagogik des 21. Jahrhunderts (Schlussbericht) – Leitbild über die an den individuellen Bedürfnissen angepassten speziellen Unterstützungen–).

中央審議会(2001年). 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議.21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) _
一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について_.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm

CHÛÔ Shingikai (Mai 2002). *chûô shingi kai ni tsuite*.

(Zentraler Bildungsrat (Mai 2002). Über den zentralen Bildungsrat).

中央審議会 (2002年5月) .中央審議会について.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gaiyou/010201.htm

DEMES Helmut, Bettina Post-Kobayashi (1992). *Arbeitsstatistik in Japan: Statistische Erhebungen zentralstaatlicher Stellen: Arbeitsbeziehungen (A), Berufliche Bildung (B): Bibliographische Arbeiten aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung*. München: Iudicium Verlag GmbH.

DEMES Helmut, Walter Georg (Hrsg.) (1994). *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. Monographien Band 9. München: Iudicium Verlag.

DTV-LEXIKON (1995). *dtv-Lexikon in 20 Bänden*. Mannheim: F. A. Brockhaus GmbH und München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & CO. KG.

EHLERS Stephan, Gillberg Christopher (1993). *The Epidemiology of Asperger Syndrome. A total Population Study*. J Child Psychology Psychiatry. 34(8), 1327-50.

EJISON Kurabu (2004). *Homepage von Ejison kurabu, der Speziellen NPO*.

えじそんくらぶ – NPO法人. <http://e-club.jp>

ELSCHENBROICH Donata (Hrsg.) (1996). *Anleitung zur Neugier: Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ELTERNVEREIN (2004). *Was ist Autismus?*
<http://www.autismusschweiz.ch/german/whatis/whatis.htm>

ETHOLD Sabine (2004). *Die Globalisierung des Nickerchens*. Die Zeit (34/2004),
<http://www.zeit.de/2004/34/P-Steger>

FLICK Uwe, Ernst von Kardoff, Ines Steinke (Hsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

FUTÔKÔ mondai ni kansuru chōsa kenkyū kyōryokusha kaigi (2003). *Kongo kara no futôkô e no taiō no arikata ni tsuite (hōkoku)*.

(Vereinigung der Forschungsuntersuchung im Zusammenhang von Schulverweigerer-Problemen (2003). An die Schulverweigerer angepasstes zukünftiges Leitbild (Bericht)).

不登校問題に関する調査研究協力者会議

(2003). 今後の不登校への対応の在り方について (報告) .

http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm#02

GEERTZ Clifford (1991). *Clifford Geertz on Ethnography and Social Construction*.

Interview von Gary A. Olson mit Clifford Geertz). JAC 11.2.

<http://jac.gsu.edu/jac/11.2/Articles/geertz.htm>

GEORG Walter, Ulrike Sattel (1992). *Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

GEORG Walter (1993). *Berufliche Bildung des Auslands. Japan: Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

GOFFMAN Erving (zit. in Wolff 2000) (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch – Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (relations in Public. Microstudies of the Public Order. New York 1971: Harper and Row).

GOGG Karin (1998). *Japanische Kinder mit Schulschwierigkeiten*. Zürich: Lizentiatsarbeit unveröffentlicht.

GOGG Karin (2000). *Sonderschulung in Japan*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 13-19.

GOODMAN Roger (1993). *Japan's <International Youth>. The Emergence of a New Class of Schoolchildren*. Oxford: Clarendon Press.

HAEBERLIN Urs, Gérard Bless, Urs Moser, Richard Klaghofer (2003, 4. unveränderte Auflage). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern-Stuttgart-Wien: Verlag Paul Haupt.

HAMMERSLEY Martyn, Atkinson, Paul (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. London, New York: Tavistock.

HAMMILL Donald D. (1990). *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus*. Journal of Learning Disabilities, Volume 23, Number 2, February 1990, 74-83.

HAMMITZSCH Horst (Hrsg.) (1981). *Japan-Handbuch*. Wiesbaden: Steiner.

HATTATSU shōgai kenkyū (25.10.1995). *Waga kuni ni okeru gakushū shōgai no gainen*. Dai 17 kan, dai 3 gō. Nihon bunka kagaku sha.

(Forschung der Entwicklungsstörungen. Begriff von Lernbehinderung in Japan. 17. Band, 3. Heft. Japanische Kultur-Akademie.)

発達障害研究. わが国における学習障害の概念. 第17巻、第3号. 日本文化科学社、平成7年10月25日.

HIRAHARA Haruyoshi, Terasaki Masao (2002). *Kyôiku kojiten. 2. Auflage*. Tôkyô: Gakuyô shobô.

(Erziehungs-Lexikon).

平原春好,寺崎昌男.教育小事典第2版.学陽書房:東京2002.

HITZLER Ronald, Thomas S. EBERLE (2000). *Phänomenologische Lebensweltanalyse*. In: U. E. v. K. Flick, Ines Steinke (Hsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 109-118.

HOFFMANN Heinrich (1846). *Struwwelpeter*.

HOFSTEDE Geert (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden: Gabler.

HONER Anne (1993). *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: DUV.

HOOVER Andrew A. (2003). Review: «*The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*» von Robert Evans. *The Real Side of School Change*. Verlag: unbekannt.

HORIO Teruhisa (1993). *L'Education au Japon*. Paris: CNRS Editions.

HWANG Yeonhee, Toru Hosokawa, Yoshihisa Abe. (2002). *Gakushûshôgaiji o taishô to suru tsûkyûshidô no jittai. genkoshôgai tsûkyû shidô kyôshitsu o chûshin to shite*. tokushu kyôikugaku kenkyû 40(1), 51-60. (Education for Children with Learning Disabilities: Resource Room. In: Jpn. Spec. Educ., 40 (1), 2002, p. 51-60.)

(Wirklicher stand des Tsûkyû-Unterrichts für Kinder mit Lernbehinderungen. Hauptsächlich im Tsûkyû-Unterrichtszimmer für Sprachstörungen).

黄淵熙、細川徹、阿部芳久.学習障害児を対象とする通級指導の実態.言語障害通級指導教室を中心として.In: 特殊教育学研究、40 (1), 51-60, 2002.

HYPIES (2004). *ADD - Theorien und Funde*. In: <http://www.hypies.de/add/theorien.html>

IOYA Toshio (1995). *Mondai to mokuteki*. Kokuritsu tokushu kyôiku sôgô kenkyûjo. Tokubetsu kenkyû hôkokusho, 1995 nen 7 gatsu, 1-3.

(Aufgabe und Ziele. Nationales Forschungsinstitut für Sonderpädagogik (NISE). Spezieller Forschungsbericht).

菴谷利夫. 問題と目的. 国立特殊教育総合研究所. 特別研究報告書. 1995年7月.

ISHIKAWA Michiko (2002). *keido hattatsu shôgaiji no hakken to taiô*. shôgaisha mondai kenkyû. Vol. 30 No. 2, 102-107.

(Die Entdeckung von Kindern mit leichten Entwicklungsstörungen und die Anpassung. Forschung der Behindunderungsproblemen.)

石川道子(2002).軽度発達障害児の発見と対応. 障害者問題研究第30巻第2号.

JAPAN (1994). *Profile of a Nation*. Tôkyô: Kodansha International Ltd.

JAPAN TIMES (08.08.04). *Government eyes more local control of schools*.

JOHNSON Doris, Helmer Myklebust. (1967). *Learning Disabilities. Educational Principles and Practices*. New York: Grune and Stratton.

JOHNSON Judith A. (2002). *Japanese Education and Teacher Training in Transition*. Explorations in Teacher Education. Vol. 10, Nr. 2 (June 2002), 8 Seiten.
http://www.jalt.org/teach/articles/Newsletter_files/Jun_2002/June_2002_-_ARTICLE_-_Japanese_Education_and_Teacher_Training_in_Transition.htm

KARIYA Takehiko. (1994). *Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit: Übergänge und Rekrutierung verschiedener Absolventengruppen des Bildungssystems*. In: D. G. (Hrsg.). *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. Monographien Band 9. München: Iudicium Verlag, 65-91.

KATO Yukitsugu (1993). *Tîmu tîchingu no igi to kanôsei*. In: M. Yamamoto. *Tîmu tîching dokuhon*. Tokyo: kyôiku kaihatsu kenkyûjo, 18-29.

(Sinn und Möglichkeiten des Teamteaching).

加藤幸次(1993)ティーム・ティーチングの意義と可能性.In:

山本政男(1993).ティームティーチング読本.東京：教育開発研究所.

KAVALE Kenneth, Steven Forness (1985). *The Science of Learning Disabilities*. San Diego, California: College-Hill Press.

KAWAMURA Takeo (Minister des Bildungsministeriums) (10.08.2004). *Gimu kyôiku no kaikakuan*.

(Reformvorschläge für die Schulpflicht).

河村建夫（文部科学大臣）.(平成 6 年8月 1 0 日) .義務教育の改革案.

http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki/daijin/04081001.htm

KEIKO (2002). *Homeschooling and the Law in Japan. Reflections on Education by a homeschooling Japanese*. In: Mom. <http://www.asahi-net.or.jp/~ja8i-brtl/Keiko.htm#Homeschooling%20and%20the%20Law%20in%20Japan>

KIRK Samuel A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

KIRK Samuel A., W.D. Kirk. (1971). *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*. Urbana: University of Illinois.

KISHIMOTO Tomohiro (1997). *Shôgakkô ni okeru LD jitô no shidô keitai ni tsuite*. Nihon LD gakkai dai 6 kai taikai, 206 - 209.

(Unterrichtsgestaltung für Kinder mit Lernbehinderungen an einer Grundschule).

岸本友宏. 小学校におけるLD児等の指導形態について. 日本LD学会第 6 回大会.

KOBI Emil E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. 5. bearbeitete und ergänzte Auflage. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

KONDÔ Fumisato (2002). *ADHD ji ni tai suru shinrigakuteki rikai*. Shôgaisha mondai kenkyû. Vol.30 No.2, (August 2002), 108-117.

(Psychologisches Verständnis für Kinder mit ADHD).

近藤文里(2002).ADHD児に対する心理学的理解.障害者問題研究.2002年8月.108-117.

KUROKAWA Akito (2001). *Futôkô kaunselingu*. Tôkyô: Tokishobô.

(Beratung für Schulverweigerung).

黒川昭登(2001).不登校カウンセリング.東京：朱鷺書房.

KUROYANAGI Testuko. (1996). *Totto-chan. The Little Girl at the Window*. Tôkyô: Kodansha.

KYOKIREN kyôiku kihon hô no kaiaku o tomeyô! zenkoku rengôkai (2005). *Genzai no kyôiku kihon hô to yotô* 『kaisei』 antaishô hikaku.

(Hören wir auf, das Bildungsgrundgesetz im Zusammenhang von Bildungsbasis zu Verschlimmern. Japanischer Verband. Die Regierungspartei und das gegenwärtige Bildungsgrundgesetz «Reformen» Vergleich zum Gegenvorschlag.

教基連教育基本法の改悪をとめよう！全国連合会.現在の教育基本法と与党「改正」案対照比較. http://www.kyokiren.net/_recture/taishouhyou

LAMNEK Siegfried (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Band 2. Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

LAU Thomas, Stephan Wolff (1983). *Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozess*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 35, 417-437.

LÜDERS Christian (2000). *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In: U. E. v. K. Flick, Ines Steinke (Hsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 384-401.

MAINICHI Shimbun (01.08.01). *Ministry pushes schools to air curriculum ideas*.

MAINICHI Shimbun (04.06.2004). *shôninsû kyôiku: TT shidô, sansû to sûgaku - eigo deha kôka naku*. In: MAINICHI Shimbun (CHIYOZAKI, Satoshi).

(Pädagogik mit kleiner Schüleranzahl: TT- Unterricht, kein Effekt in Rechnen und Mathematik – Englisch).

千代崎聖史. 小人数教育：TT

指導、算数と数学—英語では効果なく. 毎日新聞 (04.06.2004).

MAINICHI Shimbun (15.08.04). *School holdouts show first ever drop for consecutive years*.

MATHER Nancy, Rhia Roberts (1994). *Learning Disabilities: A Field in Danger of Extinction*. *Learning Disabilities Research and Practice* 1994 - 9, 49-58.

MAYRING Philipp (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. München: Beltz, UTB für Wissenschaft.

MEURTON Robert K. (1968). *The Bearing of Empirical Research on Sociological Theory*. Merton, Robert K.: *Social Theory and Social Structure*, 156-171. New York, London: The Free Press.

MEXT (09.03.2003). *Government Structure for Education, Culture, Sports, Science and Technology*. <http://www.mext.go.jp/english/org/struct/03.htm>

MEXT (26.05.2004). *Organization of MEXT. Creating Dreams of Japan's Tomorrow - The Role of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*. In: <http://www.mext.go.jp/english/org/top.htm>

MILLER Judith N., Sally Ozonoff (1997). *Did Asperger's cases have Asperger Disorder?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 247-251.

MINISTRY of Education Science and Culture (1978). *Education in Japan. A Graphic Presentation*. Tôkyô: Monbushô.

MINISTRY of Education Science and Culture (1991). *Special Education in Japan*. Tôkyô.

MINISTRY of Education Culture, Sports, Science and Technology (2003). *School in the New Era. Elementary and Secondary Education Reform in Progress*. Tôkyô: Kokuritsu insatsu kyoku.

MISERSKY G. (1981). *Erziehung der Behinderten*. In: Hammitzsch. 39-45.

MONBUKAGAKUSHÔ (2001). *gakkô kihon chôsa*.

(Bildungsministerium (2001). Grundlegende Umfrage an Schulen).

文部科学省(2001).学校基本調査.

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index01.htm

MONBUKAGAKUSHÔ (2003). *Statistik 2003*.

<http://www.mext.go.jp/english/statist/index01.htm>

MONBUKAGAKUSHÔ Pabulikku komento (2004-1). *Pabulikku komento•iken boshû*.

(Bildungsministerium, öffentlicher Kommentar (2004). Öffentlicher Kommentar • Sammlung von Meinungen).

文部科学省パブリックコメント (2004) . パブリックコメント・意見募集.

http://www.mext.go.jp/b_menu/public/main_b13.htm#iken

MONBUKAGAKUSHÔ (2004-2). *Shingikai nado. Chûô kyôiku shingikai*.

(Bildungsministerium (Januar 2004-2). Beratungsausschüsse. Zentraler Bildungsrat).

文部科学省.審議会等.中央教育審議会. http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki2/48.htm

MONBUKAGAKUSHÔ (Januar 2004). *Shô|•chûgakkô ni okeru LD (gakushû shôgai), ADHD (chûi kekkan/ tadô shôgai), kôkinô jiheishô no jidô seito e no kyôiku shien taisei no seibi no tame no gaidorain (shian)*. Tokyo: Tôyôkan shuppansha. (Richtlinien für den Aufbau des pädagogischen Unterstützungssystems für Schüler/innen mit LD, ADHD oder HFA an Grund- und Mittelschulen).

(Bildungsministerium (Januar 2004). Richtlinien für den Aufbau eines pädagogischen Unterstützungssystems für Kinder mit LD, ADHD und HFA an Grund- und Mittelschulen).

文部科学省 (平成 1 6 年 1 月) .小・中学校における

LD (学習障害) 、ADHD (注意欠陥) ／多動性障害) 、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) .東京：東洋館出版者.

MONBUKAGAKUSHÔ (Mai 2004). *kyôkasho seido no gaiyô. kyôkashô no shuruisû, tensû, juyô satsusû*.

(Bildungsministerium (Mai 2004). Überblick über das System der Schulbücher. Anzahl der Schulbücher-Arten, Zensur, Bedarf der Schulbücheranzahl).

文部科学省（平成16年5月）.教科書制度の概要.教科書の種類数、点数、需要冊数 . http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/009.htm#02.

MONBUSHÔ (shotô chûtô kyôiku kyokuchô) (02.07.1999). *gakushû shôgaiji ni taisuru shidô ni tsuite (hokoku)*. In: Monbushô.

(Leiter des Bildungsamtes der Grund- und Mittelschule des Bildungsministeriums. Yamaguchi Kaoru. Unterricht für Kinder mit Lernbehinderungen (Bericht)).

文部省初等中等教育局長.山口薫.学習障害児に対する指導について（報告） . www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/03110701/005.pdf

MONBUSHÔ (1995). *Kôryû kyôiku no igi to jissai*. Tôkyô.

(Bildungsministerium (1995). Sinn und Praxis der Austausch-Pädagogik).

文部省（1995）.交流教育の意義と実際.東京.

MONBUSHÔ (tokushu kyôiku shiryô) (22.07.2001). *tsûkyû ni yoru shidô o ukete iru jidô seito kazu* (2000/5).

(Bildungsministerium (Daten der Sonderpädagogik) (22.07.2001). Anzahl der Schüler/innen, die den Tsûkyû-Unterricht besuchen).

文部省（特殊教育資料）（22.07.2001）.通級による指導を受けている児童生徒数(2005/2). <http://www.amy.hi-ho.ne.jp/yamaokash/siryokan/data/tsukyu02.htm>

MONBUSHÔ (26.06.1997). *21 seiki wo tenbô shita ware ga kuni no kyôiku no arikata ni tsuite*. Chûtô kyôiku shingikai dai niji tôshin (zenbun).

(Bildungsministerium (26.06.1997). Leitbild über die japanische Bildung des 21. Jahrhundert. Zentraler Bildungsrat).

文部省（1997年6月26日）.

21世紀を展望した我が国の教育の在り方について.中央教育審議会第二次答申（全文） . <http://www.monbu.go.jp/singi/cyukyo/00000058/>

MONTESORI Maria (1976). *Schule des Kindes*. Freiburg: Herder.

The Japan Times. (20.02.04). *Education reform requires balancing act*. (von NAKAMURA Akemi).

NAKAMURA Toshiko, Mieiko Uemura (o.D.). *"Sensei watashi no koto wakatteyo!" LD&ADHD oyobi sono shûhen no kodomotachi no rikai to shien ni tsuite*. Takatsuki.

(«Lehrer du hast mich ja verstanden!» Über das Verständnis und die Unterstützung von Kindern mit LD, ADHD oder ähnlichen Schwierigkeiten).

中村敏子、植村未栄子。（年不詳）「先生 わたしのことわかってよ！」LD・ADHDおよびその周辺の子どもたちの理解と支援について.

- NIEHOFF Ulrich** (2003). *Wörterbuch: Mainstreaming - Inclusion. Ein Beitrag zur Begriffsklärung*. In: http://www.lebenshilfe.de/fachfragen/fachd/fd3_00/Wörterbuch.htm
- NIHON jiheishô kyôkai** (Japanischer Verein für Autismus) (2004). *soshiki jôhō*.
(Japanischer Verein des Autismus (2004). Informationen über die Organisation).
日本自閉症協会 (2004). 組織情報. <http://www.autism.or.jp/>
- NISE** (2004). *Kokuritsu tokushu kyôiku sôgô kenkyûjo no hômupêji*. NISE.
(Homepage des Nationalen Forschungsinstitutes für Sonderpädagogik).
国立特殊教育総合研究所のホームページ. <http://www.nise.go.jp/>
- NISE** (März 1999). *Gakushû konnanji no shidô hôhō ni kan suru jisshôteki kenkyû*.
(NISE (März 1999).
(empirische Forschung der Unterrichtsmethoden von Kindern mit Schulschwierigkeiten).
国立特殊教育総合研究所 (平成 1 年 3 月). 学習困難児の指導方法に関する実証的研究. http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/contents/C-33_cont.pdf
- NISE-Übersicht** (2004). *Kenkyûjo no gaiyô. secchi mokuteki enkaku*.
(Übersicht des NISE. Zweck der Gründung und Geschichte).
国立特殊教育総合研究所の概要. 設置目的・沿革.
<http://www.nise.go.jp/soumuka/shomu/unei/mokuteki.html>,
<http://www.nise.go.jp/en/purpose/purpose.html>
- NZZ Folio** (2002). *4 Länder, 5 Systeme. Quelle: OECD: Education at a glance*. NZZ Folio, 44/45. <http://www-x.nzz.ch/folio/archiv/2002/08/cover.html>
- ODA Miki** (1995). *Rehabilitation in Japan. Die Lage behinderter Menschen in Japan und die Entwicklung der Rehabilitation*. Köln: Copy Team.
- OECD** (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*.
[http://www1.oecd.org/els/pisa/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www1.oecd.org/els/pisa/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf)
- OECD** (2004). *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*.
http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html
- OZONOFF Stephen, Michael South, Judith N. Miller** (2000). *DSM-IV-Defined Asperger Syndrome: Cognitive, Behavioral and Early History Differentiation from High Functioning Autism*. March 2000, vol. 4, no. 1, S. 29-46(18).
- PIERCE Charles Sanders** (1970). *Aus den Pragmatismus-Vorlesungen*. In: P. C. Sanders. Schriften II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 299-389.
- PROBST Gilbert J.B., Bettina S.T. Büchel** (1994). *Organisationales Lernen*. Wiesbaden: o. A.
- REUSSER Kurt, Christine Pauli** (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen*

Video-Unterrichtsstudie. (TIMSS. Video Studies). In: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

RHYNER Bruno (1998). *Weg vom Gleichschritt? Schulische Erziehung in Japan*. In: Neue Zürcher Zeitung (NZZ): 04/05.04.1998, 95-79.

RITVO E.R., Freeman B.J. (1978). *National society for autistic children definition of the syndrome of autism*. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8, 162-67.

ROEDER Maike (2001). *Behinderte Menschen in Japan: Eine Studie zur schulischen Bildung und beruflichen Integration*. Bonn: Bier'sche Verlagsanstalt.

ROSSI Piero, Martin Winkler (2004). *ADD-Online*. In: <http://www.adhs.ch>, <http://www.adhs.ch/add/diagnose.htm>

RUTTER Michael, Hersov Lionel. (1977). *Child Psychiatry: Modern Approaches*. Oxford: Blackwell.

SABOURET Jean-François (1993). *Vorwort*. In: Horio. *L'Education au Japon*. Paris: CNRS Editions.

SACKS Oliver (o.D.). *Dr. Sacks discusses his views on autism (Interview von Michelle Appleby)*. http://www.autismconnect.org/core_files/interviews/transcripts/oliver_sacks.htm

SCHAARSCHMIDT Siegfried (1996). *Die Würde des Lernens. Zur Geschichte der Erziehung in Japan*. In: D. H. Elschenbroich. *Anleitung zur Neugier: Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 144-161.

SCHAUWECKER Stefan (1998). *Edo Periode (1603-1867)*. In: <http://www.japan-guide.com/d/d2128.html>

SCHNOTZ Wolfgang; Steffen-Peter Ballstaed, Heinz MANDL (1981). *Kognitive Prozesse beim Zusammenfassen von Lehrtexten*. In: H. H. Mandl. *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. Urban & Schwarzenberg: München, 108-167.

SCHUBERT Volker (1992). *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

SENDAI shiritsu Shôgen Shôgakkô (o.D.). *Kotoba no kyôshitsu yôran*. Tsûkyû shidô kyôshitsu.

(Städtische Grundschule Shôgen in Sendai (o.D.). *Handbuch des Sprach-Unterrichtszimmers*. Tsûkyû-Unterrichtszimmer).

仙台市立将監小学校. (年不詳). *言葉の教室要覧.通級指導教室*.

SHAW Stan F., Joseph P. Cullen, Joan M. McGuire, Loring C. Brincherhoff. (1995). *Operationalizing a Definition of Learning Disabilities*. Journal of Learning Disabilities, Volume 28, Number 9 November 1995, 586-597.

SHINGIKAI jôhō (28.03.2003). *Tokubetsu shien kyôiku no arikata ni kansuru chôsa kenkyû kyôryokusha kaigi. kongo no tokubetsu shien kyôiku no arikata ni tsuite (saishû hôkoku)*.

審議会情報 (23.03.2003). *特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)* ..

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

SHOTÔ chûtô kyôiku kenkyû bu (shidô hôhō no kufu kaizen ni yoru kyôiku kôka ni kansuru hikaku chôsa kenkyû) (08.06.2004). *jugyô hô no chigai ga jidô seitô no gaku ryoku, kyômi • kanshin • iyoku oyobi gakushû taido no keisei ni oyobosu kyôiku kôka ni tsuite* (dai ni ji • saishû hôkoku sho). In: Tôkyô: Monbukagakushô.

(Abteilung für Forschung an der Grund- und Mittelschule (Vergleichende Forschungsuntersuchung über die Verbesserung der Massnahmen von Unterrichtsmethoden und deren pädagogische Erfolg): Verschiedenen Unterrichtsmethoden: Haben sie einen Einfluss auf die schulischen Stärken der Schüler, deren Interessen, deren Konzentration und Motivation und auf ihre Lerneinstellungen? (2. Aufsatz, Schlussbericht)

初等中等教育研究部.指導方法の工夫改善による教育効果に関する比較調査研究。－授業法の違いが児童生徒の学力・興味・関心・意欲及び学習態度の形成に及ぼす教育効果について（第二次・最終報告書）。 <http://www.nier.go.jp/shochu/shido/index.html>

SHOTÔ chûtô kyôiku kyoku jidô seitoka seito shidô shitsu (2003). *Futôkô e no taiô ni tsuite*.

初等中等教育局児童生徒課生徒指導室. (2003) 不登校への対応について.. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/main.htm

SHÔGAISHA shikaku suishin honbu keitei. (2002). *Jûten shisaku jisshi 5 nen keikaku* (kakugi kettei 24.12.2002).

障害者**施策**推進本部決定 (2002).
重点施策実施5年計画(閣議決定2002年12月24日) .
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/gokanen.pdf>

STANDARD.AT DER (2004). *Zappelfilipp in der Schule*. In: <http://derstandard.at/?url=?id=1771166>

STEGER Brigitte (2004). *Keine Zeit mehr zum Schlafen*. Wien: LIT.
http://derstandard.at/?url=?id=1565765%26_range=4

STEINHAUSER Hans-Christoph (2004). *Zur aktuellen Debatte über Methylphenidat (Ritalin ®) in der Behandlung von ADHS*. In: <http://www.kjpd.unizh.ch/pdf/info/ritalin.pdf>

STEINHAUSER H.C., Müller, U. (2004). *Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Zürich KJPD IMAGE International Multi-Center ADHD Genetics Project Internationales Projekt zur Erforschung des erblichen Risikos für Aufmerksamkeitsdefizit - Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)*. In: Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie Universität Zürich. Internet: http://www.kjpd.unizh.ch/adhd_genetics_project.html

STEINHAUSER Hans-Christoph (2004-2). *Leben mit Autismus in der Schweiz*. Bern: Huber.

STURNY-BOSSART Gabriel. (1984). *Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

STURNY-BOSSART Gabriel (1999). *Integrative Schulungsformen in der Schweiz: wo stehen wir heute?* 9-16.

SUGIYAMA Toshirô (2004). *kôkinô jiheishô, asuperuga-shôkôgun no rikai to enjo*.

杉山登志郎(2004).高機能自閉症、アスペルガー症候群の理解と援.
<http://hfa.s32.xrea.com/sugiyama.html>

SÔRIFU (Hrsg.) (1994). *Shôgaisha hakusho* (heisei 6 nenban). Tôkyô:

総理府編, 障害者白書 (平成6年版).

SÔRIFU (Hrsg.) (1995). *Shôgaisha hakusho. Pariafurî shakai o mezashite*. Tôkyô: sôrifu hen.

総理府編, 障害者白書. パリアフリー社会をめざして.

TABIKEN (o.D.). *Gimu kyôiku seidô*.

(Reiseforschung der Erde. Das System der Schulpflichtpädagogik).

旅研 (年不詳). 義務教育制度.

<http://www.tabiken.com/history/doc/E/E225L300.HTM>

TAKATSUKI shi jinken kyôiku suishin kyôgikai/shôgaiji kyôiku kenkyûkai/kyôiku iinkai (2004). *wakaritai nen! hitori hitori o. LD-ADHD-jiheishô supekutoramu no kodomotachi e no rikai to shien*. Takatsuki: Takatsuki shi jinken kyôiku suishin kyôgikai.

(Rat der pädagogischen Förderung der Menschenrechte der Stadt Takatsuki/
pädagogische Forschungsgruppe von Kindern mit Behinderungen/ Bildungskomitee
(2004). Ich will es verstehen! Jeden Einzelnen. Unterstützung und Verständnis für Kinder
mit LD, ADHD, Autismus Spektrum.)

高槻市人権教育推進協議会／障害児教育研究会／教育委員会(2004).わかりたいね
ん！ひとりひとりを.LD-ADHD-
自閉症スペクトラムの子どもたちへの理解と支援.高槻市人権教育推進協議会.

TAKAURA Katsuyoshi (1993). *Tîmu •tîching no soshiki, unei to kyôka no tokusei*. In: M.
YAMAMOTO. *Tîmu tîching dokuhon*. Tôkyô: kyôiku kaiatsu kenkyûjo, 30-36.

(Organisation des Teamteaching, Besondere Eigenschaften der Führung und des
Curriculums).

高浦勝義.ティーム・ティーチングの組織、運営と教科の特性. In:
山本政男(1993).ティームティーチング読本.東京：教育開発研究所.

TEICHLER Ulrich (1881). *Bildung und Erziehung*. In: Hammitzsch. *Japan-Handbuch*.
Wiesbaden: Steiner, 1-26.

TSUGE Masayoshi (2004). *Tokubetsu shien kyôiku no mezasu mono (kadai)*.
(Vortragsunterlagen). In: Takatsukishi natsuki kyôiku semina-1 (21.07.04).

(Ziel der speziellen Unterstützungspädagogik (vorläufiger Titel). Pädagogisches Seminar
in der Stadt Takatsuki im Sommersemester. Vortragsunterlagen).

柘植雅義.特別支援教育の目指すもの(仮題).高槻市夏期教育セミナー 1
(21.07.04).

TÔKYÔTO shinshin shôgai kyôiku kaizen kentô iinkai (2003). 「*Kore kara no tôkyôto no
shinshin shôgai kyôiku no arikata ni tsuite*」 (chûkan matome). -*Hitori hitori no nîzu ni ôjita
kyôiku no tenkai o mezashite*-. In: Tôkyô.

(Untersuchungskommission der Stadtpräfektur Tōkyō für die Bildungsrevision für emotionale Behinderungen (2003). Das zukünftige Leitbild der Körper- und Geistigbehindertenpädagogik der Stadtpräfektur Tōkyō. (Zwischenbericht) – Ziel der an den individuellen Bedürfnissen angepassten Bildungsentwicklung).

東京都心身障害教育改善検討委員会(2003).

「これからの東京都の心身障害教育の在り方について」
(中間まとめ) 一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざしてー.

<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/gakumu/sinsyoken/tyukan.htm>

TŌKYŌTO shinshin shōgai kyōiku kaizen kentō iinkai (2004). *tōkyō ni okeru shinshin shōgai kyōiku no kongo no kihonteki na hōkō*. In: Tōkyō: emotionale Behinderungen)

(Untersuchungskommission der Stadtpräfektur Tōkyō für die Bildungsrevision für emotionale Behinderungen (2004). Grundlegendes Leitbild für die zukünftige Pädagogik von Geistig- und Körperbehinderungen in der Stadtpräfektur Tōkyō).

東京都心身障害教育改善検討委員会(2004).東京都における心身障害教育の今後の基本的な方向. http://jns.ixla.jp/users/kinmedai697/kuma_a_009.htm

UENO Kazuhiko (1995). *Gakushū shōgai gainen to sono kadai – shinrigaku no tachiba kara* –. Hattatsu shōgai kenkyū dai 17 maki, dai 3 gō, 13- 19.

(Begriff der Lernbehinderung und seine Probleme – aus der Sicht des Psychologie –).

上野一彦. 学習障害概念とその課題ー心理学の立場からー. 発達障害研究第 1 7 巻、第 3 号、平成 7 年.

UENO Kazuhiko (Hrsg.). (8. Auflage 1991). *Gakushū shōgaiji no sōdan shitsu: tsumazuki yasui kodomo no kyōiku*. Tōkyō: Yūhikaku.

(Beratungszimmer von Kindern mit Lernbehinderungen: Die Pädagogik für Kinder, die leicht scheitern).

上野一彦 (編) (1 9 9 1). 学習障害児の相談室：つまずきやすい子どもの教育 . 東京：有斐閣.

UNESCAP (United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific) (2002). *The Feasibility of Achieving the Millennium Development Goals in Asia and the Pacific: «Road map towards the implementation of the United Nations Millenium Declaration»*. In: <http://www.unescap.org/drpad/publication/survey2002/Sur02-11.pdf>.

UNESCO (1994). *Salamanca Erklärung*. In: www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm

VALUE BASED MANAGEMENT.net (2005). *7S-Framework of McKinsey*. http://www.valuebasedmanagement.net/methods_7S.html

VOGT Rachel (16.05.2002). *Konflikte nicht abtreiben*. In: WOZ-Online.

WARNOCK Report (1978). *Special Educational Needs*. Deutsche Übersetzung. <http://tychsen.homepage.t-online.de/ksb/rechte/00.htm>

WATANABE Hiroshi, Shikō Ishii, Kenichi Tanaka, Keiko Okuchi. (2001). *Shinpai shinaide futōkō- boku no mitsuketa ikikata*. Tōkyō: Kōdansha.

(Schulverweigerung, der keine Sorgen macht – Mein gefundener Lebensstil).

渡邊広史、石昂、田中健一、奥地圭子 (2001) .心配しないで不登校一ぼくの見つけた生き方.東京：講談社.

WATANABE Akio (2002). *Tokubetsu na kyôikuteki nîzu ni ôzuru kyôiku*. In: Hirahara Haruyoshi. Terasaki Masao. Kyôiku kojiten. 2. Auflage. Tôkyô: Gakuyô shobô, 241.

(Pädagogik, die sich an die speziellen pädagogischen Bedürfnisse anpasst).

渡部昭男 (2002).特別な教育的ニーズに応ずる教育.

In:平原春好.寺崎昌男.教育小事典第2版.学陽書房：東京.

WATANABE Akio (2002-1). *LD jitô e no kyôikuteki taiô ni kansuru seisaku dôkô*.

「Tokubetsu shien kyôiku」 to 「shien kyôiku」 no sôî. shôgaisha mondai jôhō. Vol. 30, No.2, 159-165.

(Politische Tenden der pädagogischen Anpassung an Kinder mit Lernbehinderungen.

Unterschied zwischen 「spezieller Unterstützungspädagogik」 und

「Unterstützungspädagogik」 .

渡部昭男.LD児等への教育的対応に関する政策動向.

「特別支援教育」と「支援教育」の相違. In: 障害者問題情報、Vol. 30, No.2, 2002年、159-165.

WEINERT Franz E. (1996). *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*. In: F. E. Weinert.

Psychologie des Lernens und der Instruktion. Bd. 2, Praxisgebiete der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: 1-48.

WHITEHILL Arthur M. (1991). *Japanese Management: Tradition and Transition*. New York: Routledge, New York.

WITTIG Horst E. (1976). *Pädagogik und Bildungspolitik Japans*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

WOCKEN Hans (1987). *Schulleistungen in Integrationsklassen*. In: H. Wocken, Georg. Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Solms: 276-306.

WOLFF Stephan (2000). *Wege ins Feld und ihre Varianten*. In: U. E. v. K. Flick, Ines Steinke (Hsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 334-349.

WOSCHITZ Markus. (O.D.). «Autismus – Da können Kinder nicht sprechen, oder?». In: Skript: Universität Wien. <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/paf/3508.html>

YAMAGUCHI Kaoru (Monbushô shotô chûtô kyôiku kyoku tokushu kyôiku ka) (1992). *Tsyûkyû ni yoru shidô ni kansuru jûjitsu hōsaku ni tsuite (shingi no matome)*. In: S. m. jōhō. 107-121.

(Abteilung für Sonderpädagogik des Büros des Bildungsministeriums für Pädagogik an den Grund- und Mittelschulen. Vollständige Massnahmen im Zusammenhang mit dem Tsûkyû-Unterricht).

山口薫 (文部省初等中等教育局特殊教育課) .通級による指導に関する充実方策について (審議のまとめ) .In : 障害者問題情報、107-121.

YAMAGUCHI Kaoru. (1995). *Waga kuni ni okeru gakushû shôgai (LD) no gainen.*
Hattatsu shôgai kenkyû dai 17 kan, dai 3 gô, 1-12.

(Der Begriff von Lernbehinderung in Japan).

山口薫. わが国における学習障害 (LD) の概念. 発達障害研究第 17 巻、第 3 号.

YAMAGUCHI Kaoru (1999). *Gakushû shôgaiji ni tai suru shidô ni tsuite. (hokoku).*
(gakushû shôgai oyobi kore ni ruiji suru gakushûjô no konnan o yûsuru jidô seito no shidô hôhō ni kansuru chōsa kenkyū kyōryokusha kaigi. In: monbushō shotō chūtō kyōikukyoku heisei 11 nen 7 gatsu 2 nichi.

(Unterricht für Kinder mit Lernbehinderungen (Bericht). (Forschungsgruppe für die Untersuchung von Unterrichtsmethoden für Kinder mit Lernbehinderungen oder Lernschwierigkeiten).

山口薫. 学習障害平成 7 年. 学習障害児に対する指導について. (報告). (学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議). 文部省初等中等教育局平成 11 年 7 月 2 日.

YAMAMOTO Masao (1993). *Tîmu tîching dokuhon.* Tôkyô: kyōiku kaihatsu kenkyūjo.

(Lesebuch Teamteaching).

山本政男(1993).ティームティーチング読本.東京:教育開発研究所.

YOMIURI Shimbun (12.08.04). *Smaller classes help kids learn, but teacher problems remain.*

YOMIURI Shimbun (13.08.04). *Hikikomori ni nayamu wakamono, netto de jiritsu shien ... monkashō hōshin.*

(Yomiuri Zeitung (13.08.04). Jugendliche, die unter *hikikomori* (sich zu Hause einschliessen) leiden, unabhängige Unterstützung im Netzwerk. ... Plan des jap. Bildungsministeriums).

読売新聞 (13.08.04). 引きこもりに悩む若者、ネットで自立支援 ... 文科省方針.

YOMIURI Shimbun (29.01.05). *Educational Renaissance – 6-year schools expand choice.*
In: Yomiuri Shimbun.

ÔE Atsuyoshi (1994). *Arbeitsvermittlung durch Bildungsinstitutionen.* In: D. G. (Hrsg.). *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan.* Monographien Band 9. München: Iudicium Verlag, 93-122.

Glossar

A

<i>asobi no kai</i> · 89	遊びの会	Vergnügungstreffen
<i>asuperugâ-shô</i> · 61	アスペルガー症	Asperger Syndrom (AS)
<i>atarashii jidai ni fusawashii kyôiku kihon hô to kyôiku shinkô kihon keikaku no arikata ni tsuite</i> · 80	新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について	Der neuen Zeit angepasstes Schul-Grundgesetz und die Methoden des grundsätzlichen Planes zur Bildungsförderung

B

<i>benkyô kai</i> · 89	勉強会	Studientreffen
<i>bisai nô shôgai</i> · 47	微細脳障害	minimale zerebrale Hirnfunktionsstörung
<i>bunkachô</i> · 22	文化庁	Agentur für kulturelle Angelegenheiten
<i>byôjaku kyojaku tokushu gakkyû</i> · 40	病弱虚弱特殊学級	Sonderklassen für chronisch Kranke und Schwache
<i>byôjaku yôgo gakkô</i> · 41	病弱養護学校	Schulen für chronisch Kranke

C

<i>Cha dô</i> · 45	茶道	Teezeremonie
<i>chiiki shiteikô</i> · 91	地域指定校	von der Region beauftragte Schule
<i>chiteki hattatsu no okure</i> · 40	知的発達の遅れ	geistige Entwicklungsverzögerungen
<i>chiteki shôgai</i> · 14	知的障害	intellektuellen Behinderung
<i>chiteki shôgai (bis 1998: seishin hakujaku tokushu gakkyû)</i> · 14, 40	知的障害 (bis 1998: 精神薄弱特殊学級)	Sonderklassen für Geistigbehinderte
<i>chiteki shôgai yôgo gakkô (bis 1998: seishin hakujaku gakkô)</i> · 39	知的障害養護学校 (bis 1998: 精神薄弱学校)	Schulen für Geistigbehinderte
<i>chûi kekkan/tadô shô</i> · 55	注意欠陥多動症	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS; engl. ADHD: Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder), Zentraler Bildungsrat
<i>chûô kyôiku shingikai</i> · 19, 26	中央教育審議会 (中審会)	

D

<i>daigakuryô</i> · 30, 32	大学寮	Akademie
<i>daijin kanbô</i> · 24	大臣官房	Sekretariat des Ministers
<i>doyô kyôshitsu</i> · 89	土曜教室	Samstagstreffen, wörtlich Samstagskurse

E

<i>ejison kurabu</i> · 90	えじそんクラブ	Edison-Klub
---------------------------	---------	-------------

F

<i>furigana</i> · 105	振仮名	Leseart der chinesischen Zeichen (kanji) über den Schriftzeichen geschrieben
<i>futôkô</i> · 68	不登校	nicht in der Schule anwesend sein
<i>futsû gakkû</i> · 38	普通学級	Regelklassen

G

<i>gakkô kyôiku hô</i> · 71	学校教育法	Japanisches Gesetz der Schulpädagogik
<i>gaku reki</i> · 35	学歴	Ausbildungsscheine
<i>gakugyô fushin</i> · 47	学業不振	langsam im Lernen
<i>gakuryoku no shûtoku no konnan</i> · 47	学力の習得の困難	Schwierigkeiten im Erlernen von schulischen Fähigkeiten
<i>gakushû konnanji no shidô hôhō ni kan suru jisshôteki kenkyû</i> · 29	学習困難児の指導方法に関する実証的研究	Empirische Forschung von Unterrichtsmethoden für Kinder mit Lernschwierigkeiten
<i>gakushû shôgai</i> · 46	学習障害	Lernbehinderung, Lernschwierigkeiten
<i>gakushû shôgaiji chôsa kenkyûkai kyôryokusha kaigi</i> · 89	学習障害児調査研究会協力者会議	Forschungskommission der Untersuchung von Kindern mit Lernschwierigkeiten
<i>ganbaru</i> · 99	頑張る	Ausdauer zu zeigen
<i>gengo shôgai tokushu gakkû</i> · 40	言語障害特殊学級	Sonderklassen für Sprachbehinderte

H

<i>hattatsusei kyôchô undô shôgai</i> · 62	発達性協調運動障害	Developmental Coordination Disorder (DCD)
<i>hikikomori</i> · 70	ひきこもり	Hikikomori sind Menschen, die ihr Haus nicht mehr verlassen, sich dort zum Teil verbarrikadieren und keinen Kontakt mehr zur Aussenwelt suchen und wünschen
<i>hitoshiku</i> · 83	ひとしく	gleichermassen
<i>hôsô daigaku</i> · 24	放送大学	Fernsch- und Rundfunk-Universität

I

<i>ikiru chikara</i> · 34	生きる力	Lebenstüchtigkeit
<i>isshokenmei yaru</i> · 99	一所懸命やる	sich anstrengen

J

<i>jakushi tokushu gakkyū</i> · 40	弱視特殊学級	Sonderklassen für Sehbehinderte
<i>jiheishō</i> · 61	自閉症	Autismus
<i>jiheishō ji oya no kai zenkoku kyōgikai</i> · 90	自閉症児親の会全国協議会	Japanische Vereinigung für Eltern von Kindern mit Autismus
<i>jiheishō supekutoramu (kōhansei hattatsu shōgai)</i> · 61, 67	自閉症スペクトラム (広汎性発達障害)	ausgedehnte (pervasive) Entwicklungsstörung
<i>jōsho shōgai tokushu gakkyū</i> · 40	情緒障害特殊学級	Sonderklassen für Verhaltensauffällige (Emotionalbehinderte)

K

<i>kadai</i> · 50, 203 <i>kanji</i> · 11, 105	課題 漢字	Aufgabe Kanji (chinesische Schriftzeichen: 学習障害)
<i>kanzen shūtoku gakushū (masudarī gakushū)</i> · 108 <i>katatsumuri</i> · 89	完全習得学習 (マスダリー学習) かたつむり	Perfektes Lernen (meisterndes Lernen) Elternverein in Nagoya (Schnecke)
<i>keido shinshin shōgaiji ni kan suru gakkō kyōiku no arikata</i> · 42	軽度心身障害児に関する学校教育の在り方	Das schulische Bildungsleitbild für leicht geistig- und körperbehinderte Kinder
<i>ken dō</i> · 45	剣道	Kendo (jap. Fechtkunst mit einem Bambusschwert)
<i>ki ni tsuwari gakushū shūdan</i> · 108 <i>kihon hō</i> · 83 <i>kihonteki</i> · 53 <i>kinyō kyōshitsu</i> · 89	気につわり学習集団 基本法 基本的 金曜教室	einheitliche Lerngruppen Grundgesetz im Grunde Freitagstreffen, Freitagskurse (-zimmer)
<i>kobetsu kyōiku keikaku, (kobetsu shidō keikaku)</i> · 183	個別教育計画 (個別指導計画)	Individuellen Lehrplan oder «Individualized Education Programm» (IEP)
<i>kōdō shōgai</i> · 57	行動障害	Verhaltensstörung (Aktivitätsstörungen)
<i>kōhansei hattatsu shōgai</i> · 61, 67 <i>kōkinō jiheishō</i> · 61	広汎性発達障害 高機能自閉症	ausgedehnte (pervasive) Entwicklungsstörung Hochfunktionaler Autismus (in dt. oft auch Aspergersyndrom oder engl. «high functional autism»)
<i>kokugaku</i> · 30 <i>kokuritsu tokushu kyōiku sōgō kenkyūjo</i> · 26 <i>kōryū kyōiku</i> · 41	国学 国立特殊教育総合研究所 交流教育	Schulen in den Provinzen Nationales Institut der Sonderpädagogik (NISE) Austausch von Schülern in Sonder- und Regelklassen
<i>kōseishō</i> · 89 <i>kyōiku</i> · 20	厚生省 教育	Gesundheitsministerium Erziehung, Bildung, Pädagogik, Ausbildung, Training, Unterrichtung, Aufziehen, Kultivierung oder in

		Zusammensetzung mit anderen Wörtern Lehr-, Schul-, Bildungs-, bildende, pädagogische. (Für Behörden und Institute wurde in dieser Arbeit meistens Bildung, Pädagogik oder pädagogische verwendet)
<i>kyôiku katei shingikai</i> · 42	教育課程審議会	Beratungsausschuss für Lehrpläne
<i>kyôiku kihon hô</i> · 79, 82	教育基本法	Bildungsgrundgesetz

M

<i>môain</i> · 37	盲啞院	Blinden-Stummen-Anstalt
<i>môgakkô</i> · 40	盲学校	Schule für Blinde
<i>mokuyô kyôshitsu</i> · 89	木曜教室	Donnerstagstreffen, Donnerstagskurse
<i>Monbu kagakushô</i> · 14, 22	文部科学省	Japanisches Bildungsministerium (Name seit 2001), Englisch: „Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology“ (abgekürzt: MEXT oder MECSST)
<i>Monbushô</i> · 14, 22	文部省	Japanisches Bildungsministerium (Name bis 2001, heute Monbu-kagaku-shô)
<i>monbushô no tokushu kyôiku ni kansuru kenkyû chôsa kai</i> · 42	文部省の特殊教育に関する研究調査会	Wissenschaftlicher Untersuchungsausschuss der Sonderpädagogik des Erziehungsministeriums
<i>Monkashô</i> · 22	文科省	Abkürzung für Monbu-kagaku-shô, jap. Bildungsministerium

N

<i>naikaku</i> · 82	内閣	Kabinett
<i>naikakufu</i> · 82	内閣府	Kabinettsbüro
<i>nanchôtokushu gakkâyû</i> · 40	難聴特殊学級	Sonderklassen für Hörbehinderte
<i>nîzu riron</i> · 82	ニーズ理論	Notwendigkeitstheorie
<i>nô shôgai</i> · 46	脳障害	Hirnverletzung
<i>nôryoku</i> · 81	能力	Fähigkeiten
<i>nôryoku riron</i> · 81	能力理論	Fähigkeitstheorie
<i>nôryoku shôgai</i> · 47	能力障害	Behinderung der Fähigkeiten

O

<i>oyobi kore ni ruiji suru gakushûjô no konnan</i> · 47	およびこれに類似する学習上の困難	oder ähnliche Schwierigkeiten bezüglich des Lernens
----------------------------------------------------------	------------------	-----------------------------------------------------

R

<i>rôdôshô</i> · 89 <i>rôgakkô</i> · 41 <i>Romaji</i> · 9	労働省 聾学校 ローマ字	Arbeitsministerium Schule für Gehörlose Buchstaben
-----------------------------------------------------------------	--------------------	----------------------------------------------------------

S

<i>sakoku</i> · 31 <i>samurai</i> · 31 <i>seishin hakujaku</i> · 14 <i>shadan hôjin nihon jiheishô kyôkai</i> · 70, 90 <i>shidô</i> · 20	鎖国 侍 精神薄弱 社団法人日本自閉症協会 指導	Isolation Japanischer Ritter geistesschwach (alte Bezeichnung) Rechtsfähiger Verein für Autismus in Japan Shidô wird vielfältig gebraucht: Anleitung, Leitung, Unterweisung, Direktion, Führung, Training, Unterricht, beratend, Leit-(prinzip) usw.
<i>shien dô</i> · 45 <i>shintai shôgai</i> · 45 <i>shinzô shôgai</i> · 46 <i>shitai fujiyû tokushu gakkyû</i> · 40 <i>shitai fujiyû yôgo gakkô</i> · 48 <i>shôdôsei</i> · 205 <i>shôgai (suru)</i> · 21, 50	支援道 身体障害 心臓障害 肢体不自由特殊学級 肢体不自由養護学校 衝動性 障害	Weg des Unterstützens Körperbehinderung Herzfehler Sonderklassen für Körperbehinderte Schulen für Körperbehinderte Impulsivität (zwanghaft, Tick) Shôgai: Hindernis; Verhinderung. Störung. {Med.} Läsion, Schwierigkeit, Hürde (als Verb: hindern; hinderlich sein; hemmen; hemmend wirken; stören; verhindern; im Wege stehen) Büro für lebenslange Bildungspolitik
<i>shôgai gakushû seisaku kyoku</i> · 24 <i>shôgai sha kihon keikaku</i> · 97 <i>shôgun</i> · 31	生涯学習政策局 障害者基本計画 将軍	Grundplan für Behinderte Schogun (ursprünglich: Heerführer. 1192-1867 faktischer Herrscher Japans neben dem Kaiser) Büro für Grund- und Mittelschulbildung unterschiedliche Anleitungen bezüglich des Lernens neues Unterrichtsfach, in dem ganzheitliches Lernen unterrichtet wird. Oft sind es Lerneinheiten, die auch Menschen in der Gemeinde involviert, wie beispielsweise drei Schnuppertage oder ein Besuch im Blumengeschäft, im Sinne von handlungsorientiertem Unterricht
<i>shotô chûtô kyôiku kyoku</i> · 19, 24, 26, 27, 85 <i>shûjukudo betsu shidô</i> · 108 <i>sôgô kyôiku</i> · 114	初等中等教育局 習熟度別指導 総合教育	

T

<i>takô tsûkyû</i> · 43	他校通級	Tsûkyû-Unterricht eines anderen Schulhauses
-------------------------	------	------------------------------------------------

<i>terakoya</i> · 31	寺子屋	Tempelschule
<i>tôgô</i> · 70	統合	Integration
<i>tôgô shittchô shô</i> · 70	統合失調症	Schizophrenie
<i>tôkô kyohi</i> · 68	登校拒否	Anwesenheit in der Schule verweigern oder ablehnen
<i>tokubetsu / tokushu</i> · 20	特別／特殊	besonders oder speziell
<i>tokubetsu shien gakkô</i> · 91	特別支援学校	Unterstützungsschule
<i>tokubetsu shien kyôiku</i> · 14, 20	特別支援教育	spezielle Unterstützungs- pädagogik
<i>tokubetsu shien kyôiku ka</i> · 26, 110	特別支援教育課	Abteilung für spezielle Unterstützungspädagogik
<i>tokushu gakkû</i> · 20, 39	特殊学級	Sonderklasse
<i>tokushu kyôiku</i> · 14, 20	特殊教育	Sonderpädagogik
<i>tokushu kyôiku shogakkô no shô-chû gakubu no gakushû shidô yôryô</i> · 41	特殊教育諸学校の小一中学部の学習指導要領	Zusammenfassung des Lehrplanes für Sonderpädagogik der verschiedenen Grund- und Mittelschulen
<i>Tôkyô gakugei daigaku</i> · 89	東京学芸大学	Universität von Tôkyô für Kunst und Wissenschaft
<i>Tôkyôto shinshin shôgai kyôiku kaizen kentô iinkai</i> · 92	東京都心身障害教育改善検討委員会	Untersuchungskommission der Stadtpräfektur Tôkyô für die Bildungsrevision für emotionale Behinderungen
<i>tôtatsudo betsu gakushû</i> · 108	到達度別学習	Lernen nach Erfolgsgrad
<i>tsûkyû gakkû</i> · 14, 42	通級学級	<i>Tsûkyû</i> -Klassen (Förderung ausserhalb des Klassenzimmers)
<i>tsûkyû ni yoru shidô</i> · 42	通級による指導	<i>Tsûkyû</i> -Unterricht
<i>tsûkyû ni yoru shidô ni kansuru jûjitsu hōsaku ni tsuite</i> · 43	通級による指導に関する充 実方策について	Verbessernde Massnahmen für das Leitbild des <i>Tsûkyû</i> - Unterrichtes
<i>tsûkyû ni yoru shidôhō kyōshitsu</i> · 42	通級による指導法教室	Unterrichtszimmer für den <i>Tsûkyû</i> -Unterricht

Y

<i>yôgo gakkô</i> · 40	養護学校	Behindertenschule
<i>yutori</i> · 34	ゆとり	Zeit für die eigene Entwicklung

Z

<i>zenkoku gakushû shôgai (LD) jî-mono oya no kai renraku kai</i> · 88	全国学習障害 (LD) 児一者親の会連絡会	Gesamt- japanischer Elternverein von Kindern und Personen mit Lernbehinderung
<i>zenkoku LD oya no kai</i> · 88	全国LD親の会	Japanischer Elternverein für Lernbehinderte

Lebenslauf

Name Karin Gogg
Geburtsdatum 2. September 1963
Geburtsort Zürich
Heimatort Zürich und Menzingen (ZG)

1983 Matura Typus C
1984-1986 Seminar für pädagogische Grundausbildung und Primarlehrerseminar des Kantons Zürich
1986- Unterricht an Primar-, Sekundar- und Sonderschulen
1988 Ausbildung zur Montessori-Direktorin für Kinder von 3 bis 6 Jahren am «Montessori Teachers College» in Sydney (Australien)
1989/1990 Japanischer Sprachkurs in Osaka
1991-1999 Studium an der Universität Zürich: Japanologie (Hauptfach), Betriebswirtschaftslehre (1. Nebenfach), Soziologie (2. Nebenfach)
1993 Stipendium des Monbushô (japanisches Bildungsministerium) (1 Monat in Kyôto)
1993-1994 Stipendium des Monbushô (japanisches Bildungsministerium) (1 Jahr in Sendai an der Tohoku-University)
1999 Abschluss des Studiums mit dem Lizentiat (lic. Phil. I)
1999-2000 Stipendium von Toshiba International Foundation: 4 Monate Studienaufenthalt in Japan
2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie II: Co-Forscherin am Forschungsprojekt über Handlungsorientierung im allgemein bildenden Unterricht an Berufsschulen sowie am Höheren Lehramt für Berufsschulen
2002-2005 Forschungsaufenthalte in Japan
1999-2005 Doktorandin bei Prof. Dr. E. Klopfenstein, Ostasiatisches Seminar - Abteilung Japanologie der Universität Zürich und bei Prof. Dr. W. Schley, Sonderpädagogisches Institut der Universität Zürich
2005 Promotion in Japanologie und Sonderpädagogik (Dr. phil. I)
2005 Assistentin am Ostasiatischen Seminar - Abteilung Japanologie der Universität Zürich.

31. Juli 2005